

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Estudios de creatividad icónica, individual y colectiva, en  
niños de edad escolar**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR

**Francisco García García**

DIRECTOR:

**Joaquín de Aguilera Gamoneda**

**Madrid, 2015**

D/159.954  
GAR

BIBLIOTECA UCM



5300708016

Francisco García García



55337

ESTUDIOS DE CREATIVIDAD ICONICA INDIVIDUAL Y COLECTIVA  
EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR

TOMO I UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS  
DE LA INFORMACIÓN

REGISTRO DE LIBROS  
BIBLIOTECA GENERAL

N.º Registro 28.953

Departamento de Medios Audiovisuales  
Facultad de Ciencias de la Información  
Universidad Complutense de Madrid  
1984



Colección Tesis Doctorales. Nº

82/84

nd: X-53-025421-1

© Francisco García García  
Edita e imprime la Editorial de la Universidad  
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía  
Noviciado, 3 Madrid-8  
Madrid, 1984  
Xerox 9200 XB 480  
Depósito Legal: M-15387-1984

Autor:

**FRANCISCO GARCIA GARCIA**

Título:

**ESTUDIOS DE CREATIVIDAD  
ICONICA, INDIVIDUAL Y  
COLECTIVA, EN NIÑOS DE  
EDAD ESCOLAR**

**TOMO I**

Director:

**Dr. D. JOAQUIN DE AGUILERA GAMONEDA**  
**(Catedrático de Historia de los Medios**  
**Audiovisuales)**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACION**  
**RAMA: IMAGEN VISUAL Y AUDITIVA**  
**DEPARTAMENTO: HISTORIA DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES**  
**AÑO: 1982**



*"Mediante un acto de creación, genial en el egregio, humilde en el gregario, el hombre aspira entonces al logro de metas que nadie se propuso y al trazado de caminos que hasta entonces no existían".*

*"La acción creadora permite inferir al hombre que la realidad es para él / inagotable".*

*(Pedro Laín Entralgo)*



TOMO 1

<u>Pag.</u>	<u>línea</u>	<u>dice</u>	<u>debe decir</u>
218	18	—	17

TOMO 2

514	29	—	36
516	13 y 14	—	(erre minúscula)
555	14	—	41 y 42
620	18	41	17
641	20	—	19
836	28	—	841

TOMO 3

1042	4	—	669-671
1077	3	—	747
1237	11	—	45
1237	14	—	74

FRANCISCO GARCÍA GARCÍA. -

TESIS DOCTORAL: ESTUDIOS DE CREATIVIDAD ICÓNICA,  
INDIVIDUAL Y COLECTIVA, EN NIÑOS  
DE EDAD ESCOLAR. -

FACULTAD — CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN. -



FE DE ERRATAS ADVERTIDAS

<u>PAGINA</u>	<u>LINEA</u>	<u>DICE</u>	<u>DEBE DECIR</u>
473	1	Fig. 1	Fig. 4
473	2	Fig. 4	Fig. 1
474	1	Fig. 1	Fig. 4
478	1	fig. 4	Fig. 1

Estas erratas se deben a un error en la colocación de las figuras y por tanto repercute en su asignación numérica, así como en las páginas que recogen unos ejemplos de respuestas frecuentes e infrecuentes dadas por los niños a las figuras citadas.

<u>PAGINA</u>	<u>LINEA</u>	<u>DICE</u>	<u>DEBE DECIR</u>
684	12	el cuadro	la página
932	33	ciegos	inválidos
1.042	11	deducción	deducción
1.062	20	contendio	contenido
1.077	5	reestructuración	reestructuración
1.108	8	hijos	padres
1.111	28	mandera	madera
1.116	29	hoy	haz
1.245	8	(5) la	(5) recoge la
1.280	1	test	subtest.





#### IV

##### AGRADECIMIENTOS

- A todos los niños que han participado en esta investigación.

- A todos los Delegados Provinciales de Educación y Ciencia e Inspectores Técnicos de las provincias donde se han realizado las pruebas. Y muy especialmente al Delegado Provincial de Educación y Ciencia de Guadalajara Dr. Pedro Fernández Fernández.

-A los directores y profesores de los centros:

- .. "Nicaragua" de Madrid
- .. "HH. Maristas" de Madrid
- .. "Santísima Trinidad" de Córdoba
- .. "Lope de Vega" de Córdoba
- .. "HH. La Salle" de Tarragona
- .. "Gualvillalbí" de Tarragona
- .. "Inmaculada" de Gijón
- .. "Primo de Rivera" de Gijón
- .. "San Antonio" de Cáceres
- .. "Gabriel y Galán de Cáceres
- .. "HH. Maristas" de Guadalajara
- .. "Cardenal Mendoza" de Guadalajara
- .. "Escuela Hogar" de Guadalajara

V

- A los jueces de la actividad de creación icónico-narrativa:

- Ana Teresa Corralo Anaya
- José Ramón Díaz Sande
- Ana Fernández Sánchez
- Rodrigo García Huetos
- Socorro García López
- M<sup>a</sup> Pilar González Ocaña
- M<sup>a</sup> Encarnación Martínez González
- Salvador Morales Noguerras
- M<sup>a</sup> Luisa Pérez Pérez
- Isabel Ramos Vadillo
- Manuel Trallero Sanz
- Setrak Borghosizian

- A los observadores del comportamiento creativo:

- Ana Gismera Bravo
- Eva Gismera Bravo
- Margarita Lomera Ramiro
- Juan Antonio Martínez - Bretón
- Matilde Romero López

- A :

- Dr. Ramón Perez Juste (Catedrático de Pedagogía de la UNED)
- Antonio Burgos (Pintor)
- Julio Fernández (Profesor de la Facultad de -- Psicología de la Universidad Complutense de Madrid)
- Begoña Peña García
- Lourdes Peña García
- M<sup>a</sup> Jesús Rodríguez Deaño

VI

- José Ramón Janeiro

· Y MUY ESPECIALMENTE AL DIRECTOR DE ESTA TESIS: ·

- Dr. D. Joaquín de Aguilera Gamoneda, por la --  
atención, consejo y asistencia que me ha dedi-  
cado en todo momento.

ooo000ooo



# VII

## Í N D I C E

CLAVES .. . . .	XVII
PRÓLOGO .. . . .	XIX
0.1.- <u>PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</u> .. . . .	1
0.2.- Objetivos e hipótesis . . . . .	9
0.3.- Proceso del trabajo de investigación . . . . .	21
0.4.- Sujetos .. . . .	24
0.5.- Distribución geográfica de la muestra .. . . .	28
0.6.- Formación de grupos .. . . .	35
1.- <u>MARCO TEÓRICO</u>	
1.1.- <u>Creatividad</u> .. . . .	41
1.1.1.- Concepto .. . . .	42
1.1.2.- Breve historia de los estudios sobre la investigación de la creatividad . . . . .	53
1.1.3.- Factores de creatividad .. . . .	61
1.1.4.- Medida de la creatividad . . . . .	70
1.1.5.- El proceso creativo .. . . .	88
1.1.6.- <u>Teorías sobre la creatividad</u>	
1.1.6.1.- Teorías hereditarias .. . . .	93
1.1.6.2.- Teorías asociacionistas .. . . .	94
1.1.6.3.- Teorías holísticas .. . . .	94
1.1.6.4.- Teorías ideologistas .. . . .	96
1.1.6.5.- Teoría psicoanalista .. . . .	98
1.1.6.6.- Teoría humanista .. . . .	102
1.1.6.7.- Teorías factoriales .. . . .	105
1.1.6.8.- Teorías ambientalistas .. . . .	113
1.1.7.- Métodos de creatividad .. . . .	122

## VIII

1.1.8.-	El grupo y la creatividad .. .. .	131
1.1.9.-	Desarrollo de la capacidad creadora .. .. .	144
1.1.10.-	Creatividad y enseñanza .. .. .	148
1.1.11.-	Bloqueos que sufre la capacidad creativa .. ..	182
1.1.12.-	¿Qué entienden los niños por creatividad? .. ..	187
1.2.-	<u>Las actitudes</u>	
	Formación y cambio de actitudes .. .. .	194
1.3.-	<u>Estudio evolutivo de las características intelectuales, sociales y psicológicas del niño</u> ..	213
1.3.1.-	Características generales psicológicas y sociales .. .. .	214
1.3.2.-	Desarrollo intelectual .. .. .	222
1.3.3.-	El niño de 11, 12, 13 y 14 años .. .. .	225
1.3.4.-	Estudio evolutivo del dibujo en el niño .. ..	249
1.4.-	<u>El grupo</u>	
1.4.1.-	El grupo .. .. .	261
1.4.2.-	Teorías sobre los grupos .. .. .	264
1.5.-	<u>El relato</u> .. .. .	270
1.6.-	<u>La imagen y las formas icónicas</u>	
1.6.1.-	La imagen.- Concepto .. .. .	283
1.6.2.-	Características de las imágenes .. .. .	286
1.6.3.-	Denotación y connotación .. .. .	292
1.6.4.-	La composición de las imágenes y sus técnicas ..	295
1.6.5.-	Tipos de imagen .. .. .	298
1.6.6.-	<u>Estudios de las formas icónicas utilizadas</u> ..	
1.6.6.1.-	El cine .. .. .	302
1.6.6.2.-	El montaje audiovisual .. .. .	320
1.6.6.3.-	El fotocuento .. .. .	328
1.6.6.4.-	El cómic .. .. .	340

# IX

1.6.6.5.-	La ilustración narrativa .. . . . . . . . . . .	369
1.6.6.6.-	El collage narrativo .. . . . . . . . . . .	377
1.6.6.7.-	Algunas características de las imágenes y su - comportamiento, según las formas icónicas estu diadas .. . . . . . . . . . .	383
2.-	<u>MEDIO SOCIAL, CAPACIDADES CREATIVAS, INTELEC-- TUALES, PERSONALES, Y ACTITUDES DE LOS NIÑOS - DE LA MUESTRA</u>	
2.1.-	<u>Medio socioeconómico</u>	
2.1.1.-	La encuesta .. . . . . . . . . . .	394
2.1.2.-	Factores económicos .. . . . . . . . . . .	398
2.1.3.-	Hábitos culturales .. . . . . . . . . . .	410
2.1.4.-	Intereses .. . . . . . . . . . .	420
2.1.5.-	El grupo .. . . . . . . . . . .	442
2.2.-	<u>Las aptitudes creativas</u>	
2.2.1.-	La aptitud creadora .. . . . . . . . . . .	455
2.2.2.-	El test de creatividad icónico-verbal.- Des--- cripción y criterios de valoración .. . . . .	460
	<u>Validación del test</u> .. . . . . . . . . . .	492
	Fiabilidad .. . . . . . . . . . .	492
	Validez .. . . . . . . . . . .	502
	Representación gráfica de los datos .. . . .	524
2.2.3.-	Test de creatividad icónico narrativo .. . . .	529
	Descripción .. . . . . . . . . . .	529
	Criterios para la valoración de la prueba ..	533
	Ejemplo de valoración .. . . . . . . . . . .	548
	Validez de la prueba .. . . . . . . . . . .	554
	Contraste de hipótesis .. . . . . . . . . . .	560
	Representación gráfica de los datos .. . . .	567



X

	<u>Otros estudios sobre el ejercicio de creatividad icónica-narrativa</u>	
	Los signos gráficos y la planificación .. ..	570
	Creatividad icónico-narrativa y relato .. ..	585
2.2.4.-	<u>Test de creatividad icónica, adaptación del Wartegg (CIAW)</u> .. .. .	617
	Fiabilidad .. .. .	619
	Validez .. .. .	620
	Representación gráfica .. .. .	620
2.3.-	Relación entre inteligencia y creatividad ..	625
2.4.-	<u>Las aptitudes</u>	
	Presentación .. .. .	633
	Construcción de escalas .. .. .	634
	Justificación de la utilización del diferencial semántico .. .. .	636
	Objetivos de este estudio .. .. .	638
	Respuestas y conclusiones .. .. .	638
2.5.-	<u>La personalidad creadora</u> .. .. .	654
	Cuestionario CAPPa .. .. .	659
	Test de Wartegg .. .. .	666
2.6.-	<u>El comportamiento creativo de los individuos en grupo</u> .. .. .	678
2.7.-	<u>Relación entre creatividad, inteligencia, sociabilidad y percepción</u> .. .. .	689
3.-	<u>ACTIVIDADES DE CREACION ICÓNICA</u>	
3.1.-	<u>Actividad de creación icónica narrativa</u>	
3.1.1.-	Introducción: Traducción de los "hechos narrados" en "hechos de imagen" .. .. .	696

# XI

3.1.2.-	Contenidos .. .. .	700
3.1.3.-	<u>Proceso de trabajo</u>	
	Película .. .. .	707
	Montaje audiovisual .. .. .	709
	Fotocuento .. .. .	710
	Comic .. .. .	710
	Ilustración .. .. .	711
	Collage .. .. .	712
3.1.4.-	<u>Análisis de los relatos escritos</u> .. .. .	728
	El sujeto del texto .. .. .	728
	Las funciones télica y pórica .. .. .	738
	Influencias en los textos de los niños .. .. .	742
	Los temas .. .. .	743
	Análisis del relato en cuanto relato o diversas formas de leer el texto .. .. .	747
	Análisis de la creatividad verbal de los textos	761
3.1.5.-	Análisis y conclusiones de los relatos icónicos	769
3.1.5.1.-	Película .. .. .	769
3.1.5.2.-	Montaje audiovisual .. .. .	785
3.1.5.3.-	Fotocuento .. .. .	794
3.1.5.4.-	Comic .. .. .	819
3.1.5.5.-	Ilustración narrativa .. .. .	834
3.1.5.6.-	Collage narrativo .. .. .	848
3.1.5.7.-	Valoración de los productos creativos de la actividad de creación icónica- narrativa .. .. .	866
3.1.5.8.-	Consideraciones en torno a la creatividad de los relatos .. .. .	878
3.2.-	<u>Actividad de interpretación recreativa icónica.</u>	881
	Actividades .. .. .	883
	Valoración .. .. .	884

## XII

Muestras .. .. .	884
Conclusiones .. .. .	898
3.3.- <u>Actividad de composición creativa icónica</u> ..	905
3.3.1.- Película ("Story board") .. .. .	907
3.3.2.- Montaje audiovisual ("descarte") .. .. .	916
3.3.3.- Fotocuento ("reordenación") .. .. .	919
3.3.4.- Comic ("supresión de elementos verbales") ..	932
3.3.5.- Ilustración ("expresión plástica de un poema")	939
3.3.6.- Collage ("construcción de un ser imaginario")	946
3.4.- <u>Algunos aspectos de las puestas en común.</u> ..	953
4.- <u>ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DE LOS GRUPOS</u>	
4.1.- <u>Estudio de las correlaciones entre capacidad, actitud y productividad de los grupos</u>	
4.1.1.- Relación entre las capacidades y actitudes de los miembros del grupo y su productividad.. ..	960
4.1.2.- Relación entre productividad creativa de las formas icónicas y capacidad de los grupos de creación icónica narrativa.. .. .	967
4.1.3.- Correlación entre la productividad de las formas icónicas para las tareas de creación icónica e interpretación recreativa icónica.. ..	971
4.2.- <u>Formulación, contraste y resolución de hipótesis</u>	
4.2.1.- La capacidad creativa y medio socioeconómico.	975
4.2.2.- Productividad creativa y medio socioeconómico	978
4.2.3.- Creatividad y tipo de tarea icónica.. .. .	981
4.2.4.- Formas icónicas y medio socioeconómico.. .. .	991
4.2.5.- Imágenes técnicas-Imágenes normales.. .. .	995

### XIII

4.2.6.-	Creatividad y grupo.. . . . .	999
4.2.6.1.-	El liderazgo.. . . . .	999
4.2.6.2.-	Composición de los grupos.. . . . .	1005
4.2.6.3.-	Comportamiento.. . . . .	1009
4.2.6.4.-	Participación de los miembros del grupo en la tarea.. . . . .	1013
4.2.6.5.-	Interés por la tarea.. . . . .	1017
4.2.7.-	Creatividad y proceso de producción.. . . .	1021
4.2.7.1.-	Cambio del proyecto en la fase de realiza- ción.. . . . .	1022
4.2.7.2.-	Cambio en la realización.. . . . .	1023
4.2.7.3.-	Implicación en el proceso.. . . . .	1024

.. . . . .

5.-	<u>CONCLUSIONES GENERALES</u> .. . . . .	1026
- 1.-	RELACIONES ENTRE APTITUD, ACTIVIDAD Y AC- TITUD.. . . . .	1027
- 1.1.-	<u>Aspectos individuales</u> .. . . . .	1027
- 1.2.-	<u>Aspectos grupales</u> .. . . . .	1044
- 2.-	LAS ACTIVIDADES DE CREACIÓN ICÓNICA COMO MEDIO DE EXPRESIÓN.. . . . .	1047
- 3.-	INFLUENCIA DEL FACTOR SOCIAL SOBRE LA CREA- TIVIDAD.. . . . .	1081
- 3.1.-	<u>Diferencias individuales</u> .. . . . .	1081
- 3.2.-	<u>Diferencias entre la productividad creativa por grupos, según el medio socioeconómico.</u>	1081

#### XIV

- 3.3.-	<u>Definición de los niveles socioeconómicos elegidos (MA, MB) mediante el método de encuesta..</u>	1082
- 3.4.-	<u>Diferencias en la expresividad icónica..</u>	1083
÷ 4.-	PRODUCTIVIDAD CREATIVA Y FORMA ICÓNICA..	1085
- 5.-	ASPECTOS DEL GRUPO Y PRODUCTIVIDAD CREA- TIVA..	1086
- 6.-	PRODUCTIVIDAD CREATIVA Y PROCESO DE TRABA- JO EN GRUPO..	1095
	Otras conclusiones..	1096
	Definición de Creatividad ..	1101

\* \* \* \* \*

6.-	<u>APLICACIONES</u>	
6.1.-	<u>Aplicaciones prácticas</u> .....	1105
6.1.1.-	Técnicas de inventar historias creativamente..	1106
6.1.2.-	La imagen como medio audiovisual..	1123
6.1.3.-	La imagen como contenido de enseñanza..	1132
6.1.4.-	La lectura de la imagen..	1181
6.1.5.-	La imagen como medio de expresión..	1197
6.1.6.-	El cine-forum de niños..	1204
6.1.7.-	El taller de imagen..	1221
6.2.-	<u>Aplicaciones teóricas</u> .....	1226
6.2.1.-	Creatividad e imagen..	1226

6.2.1.1.-	Posibilidades creativas de la imagen.. . . .	1227
6.2.1.2.-	Creatividad y retórica de la imagen.. . . .	1235
6.2.1.3.-	Criterio de conectividad e imagen.. . . .	1244
6.2.1.4.-	Originalidad.. . . .	1252
6.2.1.5.-	Limitación de información.. . . .	1254
6.3.-	<u>Consideraciones pedagógicas</u>	
6.3.1.-	Consideraciones respecto a la pedagogía de la creatividad.. . . .	1258
6.3.2.-	La estrategia del PO.. . . .	1262
6.3.3.-	¿Incompetencia del alumno?.. . . .	1268

.. . . .

## 7.- APÉNDICES

- 1.1.-	<u>Hojas de protocolo del subtest de creativi- dad y composición verbal</u> .. . . .	1276
- 1.2.-	<u>Construcción icónica</u> .. . . .	1280
- 1.3.-	<u>Sugerencia icónica</u> .. . . .	1285
- 1.4.-	<u>Metáfora visual</u> .. . . .	1306
- 2.-	<u>Hoja de protocolo del test de creatividad icónico narrativo</u> .. . . .	1309
- 3.-	<u>Hoja de valoración del test de creatividad icónico narrativo</u> .. . . .	1310
- 4.-	<u>Escala de originalidad del CIAW</u> .. . . .	1311
- 5.-	<u>Hojas de protocolo del Diferencial Semántico</u>	1329
- 6.-	<u>Tipos de respuestas del test de Wartegg</u> .. .	1331

- 7.1.-	<u>Textos escritos por los niños, elegidos para la actividad de creación icónica narrativa</u> .. .. .	1343
- 7.2.-	<u>Otros textos</u> .. .. .	1368
- 8.-	<u>Esquemas para los guiones de los relatos icónicos</u> .. .. .	1374
- 9.-	<u>Hoja de valoración para el análisis de las formas icónicas</u> .. .. .	1837

• • • • •

8.-	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	
	Creatividad.. . . . .	1389
	Imagen.. . . . .	1421
	Relato.. . . . .	1451
	Grupo.. . . . .	1454
	Educación.. . . . .	1459
	Varios y Métodos.. . . . .	1472

XVII

C L A V E S

- TESTS :
- C.I.V.: Creatividad Icónico Verbal
  - C.I.N.: Creatividad Icónica Narrativa
  - C.I.A.W.: Creatividad Icónica Adaptación del - Wartegg
  - P.M.A.: Aptitudes Mentales Primarias
  - D.C.: Diferencia de Caras
  - C.A.P.P.A.: Cuestionario de Personalidad Psico gráfico de Amurrio.
  - D.S.: Diferencial semántico

IDENTIFICACION DE COLEGIOS Y ALUMNOS:

- La primera letra indica la referencia geográfica:

T: Tarragona	E: Cáceres
C: Córdoba	M: Madrid
G: Guadalajara	A: Gijón
- El número indica el medio socioeconómico:

1: Nivel Medio Bajo
2: Nivel Medio Alto
- La letra minúscula que le sigue, el curso:

a: 7º
b: 6º
- La letra mayúscula siguiente, la forma icónica y el grupo:

P: Película
F: Fotocuento
I: Ilustración narrativa



XVIII

D: Montaje audiovisual

T: Cómic

C: Collage narrativo

- El número, cada uno de los miembros del grupo.

Ejemplo: G2aF1

El niño (nº 1) del grupo de Fotocuento (F) del -  
curso 7º (a) del Colegio HH. Maristas (2) de Guadalajara (G).

En alguna ocasión es probable que sólo nos inte-  
rese utilizar una parte de la clave G2a, Colegio HH. Maristas -  
de Guadalajara, curso 7º

- El nivel socioeconómico también se ha representado:

M.A.: Medio Alto

M.B.: Medio Bajo

ooo000ooo

XIX

P R Ó L O G O

Durante mucho tiempo, ya demasiado tiempo, la creación y las actividades artísticas del hombre han permanecido doradas por el arcano deseo de guardarlas en el cofre del misterio: la creación en cualquier campo, como algo inaccesible. La creatividad era un don reservado a unos pocos privilegiados. Fue Guilford, a partir de 1950, el que intentó abrir una profunda brecha en esta idea establecida. Es necesario tirar a los ídolos, es preciso pensar; y pensar es, según E. M. Cioran (1), "dejar de venerar, es revelarse contra el misterio y proclamar su quiebra" Hoy más que nunca la sociedad necesita el concurso de las actividades creadoras. Es un potencial de energía, que no se gasta, sino que fructifica con la acción; que no podemos malgastar, -- cuando otras fuentes de energía han iniciado el declive. La recuperación de las potencias creativas humanas no puede quedar anclada en el canto del cisne de los que las tienen en mayor grado, sino que cada cual ha de sacar a flote las que posee, -- porque la continuidad de la "Creación" es una obra solidaria -- que se amplifica en la sinergia de la sensibilización colectiva. Si durante mucho tiempo se conservó el privilegio de unos pocos, ¡quién sabe si los mejores!, hoy es necesario la máxima potenciación de aquéllos, el descubrimiento de los valores escondidos y la actualización de todos.

Harold Anderson nos llama poderosamente la atención cuando afirma la pérdida inexorable en el ser humano de la creatividad: "En los niños, la creatividad constituye una característica universal; en los adultos casi no existe ya" (2). ¿Qué ha pasado -

## XX

con este enorme y universal recurso humano? Parece ser que alguien tenía ya preparada la respuesta, a fuer de ser sinceros, bastante optimista: "... No deja de ser un milagro que los modernos métodos de enseñanza no hayan sofocado aún del todo el bonito afán por investigar; puesto que esta pequeña y delicada planta, a más de estímulo, necesita fundamentalmente libertad; sin ella, su perdición es inevitable" (A. Einstein).

Si estas proposiciones pueden ser discutibles, lo cierto es que toda una pléyade de cualidades propias de los niños, y que éstos van perdiendo en el proceso de socialización, se muestran como fundamentales en el desarrollo de la creatividad. La norma se impone a la realidad, la ley al amor. Cuando un niño llega al mundo, lo hace en una situación donde nada se ha cumplido, donde todo es posible para él, si bien limitado por su condición natural. En realidad el hombre, mediante la asimilación y acomodación al entorno social, podría recrear el mundo, reinventarlo. Y si no sucede así, es porque el ser humano, que es por naturaleza creativo en mayor o menor grado, se encuentra alienado por una serie de continuos condicionamientos: más allá de considerar al individuo como un ser único que reclama su propia autorrealización, la explosión de su dominio del medio, su voluntad de atreverse a cambiar y aventurarse a progresar, se le exige el desempeño estereotipado de un rol, vivir en un mundo sumiso, resignarse a la uniformidad, al conformismo, a la monotonía, a la incapacidad de autogobierno.

Parece ser que diversas investigaciones están progresando en desvelar el misterio; cada día se sabe más acerca de las experiencias que embotan la curiosidad, la frescura de acercamiento a los problemas y a las cosas, cualidades que parecen poseer

## XXI

universalmente los niños (3). Es de máxima urgencia investigar/dónde reside la amenaza frente al espíritu de cambio e innovación, donde se fijan las barreras que inhiben la autorrealización, qué actitudes favorecen la creatividad.

Las pérdidas, por considerables que sean, no son irremediables; todavía podemos rescatar al niño; todavía podemos devolverle la espontaneidad, el sentido del juego, el aprecio de las propias características individuales y, por qué no, también será posible estimular y confortar a los adultos, porque, aunque/sólo sea por haber sido niños alguna vez, todavía nos queda algo para empezar a ser creativos.

La creatividad se puede ejercer en cualquier campo, en cualquier ámbito de la naturaleza, la cultura o la personalidad. Nosotros nos vamos a interesar por el mundo de la imagen. El niño se encuentra profundamente atraído por ella.

La imagen es representación de la realidad exterior y expresión del interior humano y entre esas dos realidades por las que se expresa y a las que expresa en una simbiosis enriquecedora, se ejerce la tarea de comunicar. La imagen es una recreación, manifestación del dominio de lo real, un juego que eterniza los momentos, que los "cosifica" y al tiempo les pone alas./ El hombre, ha dicho Octavio Paz (4), es imagen porque se trasciende. "El hombre quiere ser uno con sus creaciones, reunirse/ consigo mismo y con sus semejantes: ser el mundo sin cesar de ser él mismo".

Nuestra imagen del mundo exige un hueco en el cerebro

("Nuestros ojos se ponían más grandes que la mar y que el cielo"/ (5)), e indefectiblemente frágil, la memoria reclama para iluminarla la ayuda de un soporte.

## XXII

La luz configura su contenido, y su dualismo con la sombra/ se yergue ante los materiales para crear significados. El tacto del contorno de los seres quiere salir del fondo, y el fondo/ quedar quieto; lo real exige exactitud y el fantasma inapreciable, forma.

Mente y corazón quieren fijar el dominio en la limitación/ del cuadro. Por fin, al movimiento de las cosas le sobrepasó su simulada representación estática e inventaron la técnica, el -- "Kinos", para que la representación fugaz de la vida fuera más/ real, para que se inventara cualquier vida en la moviente pri-- sión fugaz del fotograma. Y todas las imágenes, las que fueran/ las caras de las cosas, la expresión de los fantasmas de la mente, el sueño del corazón; las que se inventaron con la fatiga - de todos los demás; las que fueran imágenes de imágenes, exigie ron los soportes fijos donde residir casi imperdurablemente, -- siervas y herederas, aprisionadas y prisioneras del tiempo. --- "Así tu cuerpo fue como resume nuestra pupila el mundo" (6). Y/ nos lo guarda para repetirnos e inventarnos. Y es más, hay para quien la imagen ha borrado ya todos los nombres:

"El mar es un color  
al que la piel se entrega  
.....  
es permanencia  
sin principio ni fin, y amanecen al aire  
ola, noche, color: no tienen nombre" (7).

Desde siempre, así como el poder del grito inventó la pala bra; la visión del color y la figura, de la luz y la sombra, -- buscó infatigablemente fijar la imagen percibida de las cosas - para entrar en diálogo. La imagen es el lenguaje del espíritu -

### XXIII

de la visión.

No quisiéramos remontarnos para demostrar la importancia - de la imagen para la percepción del mundo en el niño, como lo - hace Barron, al establecimiento de los rudimentos de la cons--- ciencia que proceden de la función del ojo al discriminar lo ex terno de lo interno, lo abierto de lo cerrado, lo expuesto a la luz de lo que no lo está, lo estático de lo dinámico, cuya ex-- presión es una reacción a la presencia o ausencia de luz (8). - La mayor fuente de experiencias, de conocimientos tienen su ori-- gen en la visión.

Las imágenes, entendidas ahora no como imágenes mentales, sino sometidas a un soporte, son originadoras de conocimientos a los que no podríamos acceder directamente mediante la percep--- ción del mundo circundante; ellos nos dan noticia de la Estatua de la Libertad de New York, de un Templo de Buda, son, recordan-- do a McLuhan, extensiones de nuestro sentido de la vista. Y lo/ que es más importante, nos hacen conocer el pensamiento de los - hombres, cómo ven ellos las cosas; a través de los siglos, Mi--- guel Angel tiene establecida una cátedra de enseñanza desde los frescos de la Capilla Sixtina, vemos a través de sus pinturas - cómo vio él la creación del mundo. La imagen del Centauro ha fi jado para siempre lo imaginable. Los dioses y los héroes, la ex presión de la belleza y el horror han dejado su huella indelebe por la expresión de las imágenes. La imagen se ofrece al domi-- nio de la creatividad. La imaginación ya tiene un cuerpo, la -- imagen -!Qué cerca se encuentran los vocablos!-, para su epifa-- nía.

Se ha dicho que el niño es creador, un creador innato y es pontáneo, pero !cuántos de los que hicieron esta afirmación no/

#### XXIV

estaban pensando en los dibujos de los niños! El niño se nos da, se autoexpresa a través de sus dibujos, quiere representar/ al mundo, y lo hace como él lo ve.

Lowenfeld ha dicho que "el dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo, en el cual, el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un conjunto con un nuevo significado. En este proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura, nos proporciona una parte de sí mismo: "cómo piensa, cómo siente y cómo ve" (9).

Nuestro trabajo de investigación se centra en una edad de los niños muy avanzada, tal vez su última etapa, la preadolescencia. Este periodo se presenta lleno de posibilidades para la creación y para la expresión en imágenes; y de alguna manera trascendental, aquí muchos perdieron para siempre el gusto por la creación, por la autoexpresión, en un momento de vital importancia para el ser humano, cuando más necesitaban la ayuda de la expresión creadora.

Una de las posibles formas de recreación del mundo, autoexpresión y desarrollo de la capacidad creadora está representada por la imagen:

"El auténtico entendimiento de la imagen trasciende las coordenadas técnicas, sociológicas, científicas e históricas para convertirse en un modo de "ver" el mundo, de comprender el ser de las cosas; es como una filosofía. Sus características técnicas, su flexibilidad, su valor de testimonio; su capacidad para transmitir mensajes, su objetividad y a la vez su posible manejabilidad dentro de ciertos límites; su poder de convocatoria, de sugestión; su facilidad para la expresión de la belleza y el horror; su capacidad para informar, para divertir, para liberar esca--

## XXV

pándose del mundo; su hermandad con la fantasía; su poder de creación; su actualidad perenne, su carácter concluyente surgido de su plasticidad; la inmediatez/ de su presencia, son elementos concluyentes para incluir a la imagen en un estudio de creatividad infantil.

La imagen, por otra parte, se alegra en plenitud con la experiencia, y una y otra combinan bien con el carácter originario, de búsqueda, de realidad que se/ va haciendo; con el concepto de creatividad". (10)

ooo000ooo

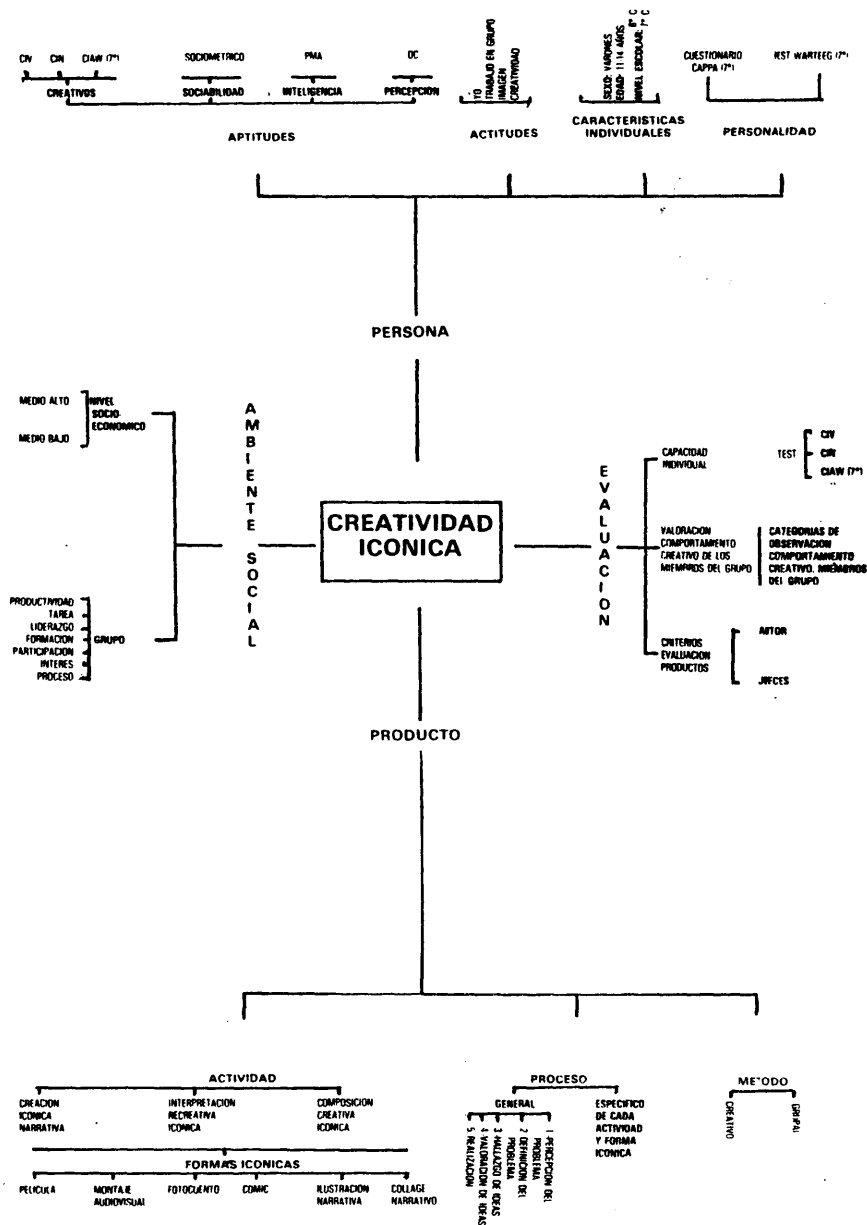


- (1) CIORAN, E.M.- "Adiós a la filosofía y otros textos".- --  
Alianza Editorial.- Madrid.- 1980.- Pág. 81.
- (2) ANDERSON, H.- "Creativity and its cultivation".- New York.-  
Harper and Row.- 1959.
- (3) STEINBER, L.- "La creatividad como rasgo caracteriológico:  
Nueva amplitud del concepto".- En J.G. Gowan, G.D. Demos,-  
y E.P. Torrance.- "Implicaciones educativas de la creativid  
dad".- Anaya 2.- Salamanca.- 1976.- Pág. 134.
- (4) PAZ, O.- "Los signos en rotación".- Círculo de lectores.-  
Valencia.- 1974.- Pág. 282.
- (5) JIMÉNEZ, J.R.- "Segunda antología poética".- Poema 116.  
CARNERO, G.- "Ensayo de una teoría de la visión".- Peralta  
Pamplona.- 1979.- Pág. 140.
- (7) CARNERO, G.- Opus cit..- Pág. 140.
- (8) BARRON, F.- "Personalidad creadora y proceso creativo".-  
Marova.- Madrid.- 1976.- Pág. 172.
- (9) LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITTAİN, W.- "Desarrollo de la ca  
pacidad creadora".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1977.- Pág.1
- (10) GARCIA, F.- "Creatividad e imagen en los niños".- P. del -  
MEC.- Madrid.- 1981.- Pág. 10

1

Presentación de la investigación, objetivos  
hipótesis y población

# ORGANIGRAMA DE LOS CONTENIDOS DE LA INVESTIGACION



### 0.1.- Presentación de la investigación

Dada la complejidad de este estudio experimental vamos a explicar su contenido, partiendo del organigrama de la página 2. Nuestro tema central a partir del cual se articulan las unidades de investigación, es creatividad e imagen en niños de edad escolar, concretamente/ de 6º y 7º de E.G.B..

El apoyo teórico se cimenta en los estudios realizados sobre los/ elementos fundamentales que integran el contenido de nuestra investigación y que conforman el llamado "marco teórico":

- Creatividad

- Imagen:

- . Formas icónicas: Película (P), Montaje audiovisual (D), -Fotocuento (F), Comic (T), Ilustración Narrativa (I), y Collage Narrativo (C).

- Relato

- Grupo

Nuestro estudio de la creatividad se centra en cuatro grandes parámetros: Persona, Ambiente, Producto, y Evaluación.

Persona: En el parámetro persona, se analizan las aptitudes, actitudes, características individuales y rasgos de la personalidad creativa.

Las aptitudes son rasgos generales de cada persona que le facilitan el aprendizaje de varias tareas específicas o que le facultan para realizar determinado tipo de actividades.

Dentro de las aptitudes hemos distinguido las específicamente -- creativas y las que no lo son, tales como: La inteligencia, la percepción y la sociabilidad. Una de las formas más utilizadas para detectar las capacidades individuales es el uso de los tests, mediante los cuales se pretende medir el grado de capacidad para el aprendizaje y/o realización de una tarea.

Para la medida de la inteligencia nos hemos servido del test factorial P.M.A. (test de aptitudes mentales primarias) cuyos factores / son: Comprensión verbal, espacial, de abstracción, numérica y fluidez verbal. Para la percepción, el test de Diferencias de Caras. Y para / la sociabilidad, el test Sociométrico.

Las aptitudes creativas se han medido por tres tipos de test, elaborados por nosotros y que hemos validado debidamente. El contenido / de estos tests es predominantemente icónico. El test de creatividad / icónico verbal (C.I.V.) consta de cuatro sub-tests y cada uno de ellos mide la fluidez, flexibilidad y originalidad de distintos contenidos / creativos. El test de creatividad icónico narrativo (C.I.N.) mide la capacidad creativa para construir un relato icónico, o, dicho de otra / forma, la capacidad para expresar originalmente la narratividad icónica, valorada según una serie de factores. El test de creatividad icónica, adaptación del test Wartegg, (C.I.A.W.) trata de medir la capacidad creativa icónica de los niños mediante la adaptación del test / Wartegg de personalidad, apreciando en su realización el grado de originalidad y elaboración.

Las actitudes: El método que hemos utilizado para la medida de las actitudes ha sido el Diferencial Semántico (D.S.) de Osgood y los aspectos a los que se les ha aplicado: La opinión del sujeto sobre sí mismo, trabajo en grupo, imagen y creatividad; todos ellos importantes dentro de la estructura de nuestra investigación.

Las características individuales de los sujetos de la investigación vienen determinadas por: El sexo, varones; la edad, comprendida / entre 11 y 14 años, inclusive; y por el nivel escolar, cursos 6º y 7º de E.G.B. En el marco teórico se estudian los aspectos evolutivos, haciendo mención expresa de estas edades.

En los rasgos caracteriológicos de la personalidad se han estudiado mediante la aplicación del cuestionario de personalidad (C.A.P.P.A./ de AMURRIO y mediante el test de Wartegg, las características personales de los niños creativos según los resultados de nuestros tests.

Ambiente : Es de suponer que el ambiente social de los niños influya en su comportamiento creativo. Nuestro estudio se ha centrado en tres aspectos:

- El nivel socio-económico, definido por los ámbitos, Medio-Alto y el Medio-Bajo.
- El grupo de los compañeros de clase.
- El grupo de trabajo en que se han realizado las actividades icónico creativas propuestas.

Han sido objeto de nuestra investigación: La productividad, el liderazgo, la composición de los grupos, el comportamiento creativo, la participación en la tarea y el proceso de trabajo.

Producto: La creatividad se ejerce en una actividad concreta. La / imaginación activa debe considerar las posibilidades de realización de una idea y de su aplicación real. El campo de experimentación donde los niños han tenido ocasión de demostrar sus capacidades creativas ha sido el icónico y más concretamente, el del relato icónico.

Se han propuesto tres tipos de actividades:

Creación icónica narrativa: Esta actividad es central en todo el / trabajo de la investigación y su peso específico es muy importante. Con siste en expresar una idea narrativa con imágenes: En cada clase del -- curso 7º, los niños escribieron un relato con esta finalidad. Ellos mis mos eligieron el que consideraban mejor. La clase se distribuyó en gru- pos de seis niños y cada grupo expresó la historia en imágenes según la forma icónica que les correspondió: Película, montaje audiovisual, foto cuento, comic, ilustración narrativa y "collage" narrativo.

Interpretación recreativa icónica: Esta actividad la realizaron los niños del curso 6º, también por grupos. El material de trabajo es el -- producto de la actividad realizada por los diferentes grupos del curso/ 7º, en su actividad de creación icónica narrativa, según la forma icó- nica respectiva.

Composición creativa icónica: Los mismos niños del curso 6º reali- zaron otra actividad en grupo, propuesta por el investigador y específi- ca para cada forma icónica, pero común para los grupos de cada colegio/ que estuviesen incluidos en la forma icónica correspondiente.

El desarrollo de la tarea supone un proceso genérico que, según los estudiosos, es común a toda actividad creativa. Sus etapas vienen deter- minadas por:

- La percepción del problema
- Definición del problema
- Hallazgo de ideas para buscar la solución del pro-

blema propuesto

- Valoración de las ideas
- Realización de las mismas, cuya consumación da --

origen al producto.

Pero cada actividad tiene su propio proceso de realización. Nuestro estudio sólo ha considerado el de la creatividad para la actividad/ de creación icónica narrativa.

El método de trabajo para cada actividad ha sido grupal y como método creativo se les ha sugerido el "Brainstorming".

Los productos obtenidos son el resultado de las actividades propuestas, que han sido realizadas mediante un proceso y según un método.

Evaluación: La creatividad ha sido valorada por el método de los / tests, para apreciar la capacidad creativa individual en los tres tests elaborados:

- Creatividad icónica verbal (C.I.V.)
- Creatividad icónica narrativa (C.I.N.)
- Creatividad icónica, adaptación del test Wartegg

Mediante una escala de observación del comportamiento creativo durante el desarrollo del trabajo en grupo, elaborada a tal efecto.

Y por criterios específicos de evaluación de los productos de las distintas actividades creativas, según factores bien definidos y extraídos de la literatura habitual al uso en materia de creatividad.

Dada la complejidad de los productos de la actividad de creación/



*icónica narrativa, se ha considerado conveniente, e incluso imprescindible, la evaluación de estos trabajos por doce jueces.*

*Para que la investigación fuera representativa, se han aplicado -- las pruebas en diferentes provincias españolas, elegidas atendiendo a / su ubicación geográfica, número de habitantes, renta familiar percapita como indicadores fundamentales.*

## 0.2.- Objetivos e hipótesis de la investigación

1.- *Estudiar las relaciones existentes entre las aptitudes, actividades y actitudes de los niños de 6º y 7º de E.G.B. en el campo de la creatividad icónica. Este objetivo es desglosable en:*

### 1.1.- Aspectos individuales

1.1.1.- *¿Qué correlación existe entre las capacidades de los individuos, según los resultados de los tests de creatividad icónica -- verbal, creatividad icónica narrativa y creatividad de adaptación del Wartegg?*

*Demostración estadística: Correlación de Pearson.*

*Para poder lograr este objetivo se han elaborado los tests anteriormente citados y se han validado suficientemente.*

*El test de creatividad icónico narrativo será objeto de diversos estudios:*

a/- *Se propone la hipótesis de que entre los diversos factores que se miden en el test existen diferencias significativas:*

*La demostración estadística se llevará a cabo por el método de - diferencias de medias. Nivel de significación del 0'01.*

b/- *Se propone la hipótesis de que no existen diferencias de medias respecto a los factores del test; entre los cursos/ 6º y 7º, a no ser en el factor 4º, originalidad de título y tema en - razón de la especificidad de su contenido. Nivel de significación del 0'01.*

*Demostración estadística por diferencia de medias.*

c)- Estudio de las relaciones entre los grafemas / estímulo y la planificación.

d)- Los ejercicios del test de creatividad icónico narrativo pueden comportarse como relatos y ser estudiados según diversos modelos de análisis del relato.

e)- Estudio de las relaciones entre el sujeto or / la enunciación (autor) y sujeto del enunciado (héroe).

f)- Estudio de las funciones: Télica (final dramático del relato) y Pórica (encadenamiento de las acciones que hacen avanzar el desarrollo del relato).

1.1.2. ¿Qué correlación existe entre las pruebas de creatividad / (C.I.V., C.I.N., C.I.A.W.) y percepción, inteligencia y sociabilidad?

Demostración estadística: Correlación de Pearson.

1.1.3. ¿Qué correlación existe entre las aptitudes creativas, la inteligencia, percepción y sociabilidad, y las actitudes de los sujetos respecto a la opinión de sí mismo, el trabajo en grupo, la imagen y la creatividad?

Demostración estadística: Correlación de Pearson.

1.1.4. ¿Qué interrelación existe entre las actitudes?

Demostración estadística: Correlación de Pearson.

Dado que se ha utilizado el Diferencial Semántico, ¿qué información nos revela esta prueba respecto a la opinión que tienen los niños sobre sí mismos, trabajo en grupo, imagen y creatividad?

Demostración estadística: Diferencia de medias.

1.1.5. ¿Qué correlación existe entre creatividad y rasgos de la -- personalidad?. La creatividad, en este caso está definida por los resul-- tos obtenidos por los sujetos en el test de creatividad icónico-verbal/ y los rasgos de personalidad, por el (uestionario Psicológico de Perso-- nalidad de AMIRREJO (C.A.P.P.A.). Sólo curso 7º.

*Demostración estadística: Correlación de Pearson.*

1.1.6. ¿Qué características personales adoran a los sujetos crea-- tivos?. Se elegirá el 10% de los sujetos más creativos del test de crea-- tividad icónico verbal y se estudiarán sus características, determina-- das en tanto por ciento, según el test de Wartegg de Personalidad. Tam-- bién sólo para el curso 7º.

## 1.2. Aspectos grupales

1.2.1. ¿Qué correlación existe entre la productividad de los gru-- pos y las aptitudes creativas (C.I.N., C.I.V., C.I.A.W.) y las no crea-- tivas (inteligencia, percepción y sociabilidad) de los grupos?.

¿Qué aptitud definida por los tests es la que alcanza mejor corre-- lación con cada una de las actividades?.

El instrumento estadístico utilizado es la correlación del momento producto de Pearson.

1.2.2. ¿Qué correlación existe entre la productividad creativa de/ los grupos de creación icónico narrativa y las capacidades creativas y no creativas de los miembros de los grupos, atendiendo al tipo de forma icónica en que han desarrollado su tarea?.

¿Qué aptitud correlaciona mejor con el tipo de tarea propuesto en/ las actividades?

El método estadístico utilizado es la correlación de rangos orde-- nados de Spearman.

2.- Demostrar que las actividades de creación icónica realizadas por grupos de niños son un medio de expresión creativa.

2.1.- Los niños pueden expresar una idea narrativa en imágenes, tr  
bajando en grupo.

2.2.- La idea narrativa puede ser expresada en distintas formas icó  
nicas:

- Película (P)
- Montaje audiovisual (D- diapositivas)
- Fotocuento (F)
- Comic (T)
- Ilustración narrativa (I)
- Collage Narrativo (C).

2.3.- Algunas de estas formas icónicas son más apropiadas que otras para el trabajo en grupo.

Consideramos que las formas icónicas que precisan para su expresión del uso de las imágenes técnicas ( P - D - F) son más propicias para el trabajo en grupo que las que utilizan las imágenes normales (manuales ( T - I - C ).

2.4.- Cada tarea o cada fase del proceso supone el ejercicio preferente de determinadas, características o capacidades creativas de los sujetos si bien todas ellas pueden entrar en juego en cada una de las actividades realizadas.

2.5.- La manipulación de los relatos icónicos, como método de creatividad.

2.6.- Las actividades icónicas pueden desarrollar capacidades atípicas creativas y motivar a los sujetos para que realicen actividades prototípicas y creativas.

2.7.- Estudio de las tareas de las actividades de:

- Reacción icónica narrativa
- Interpretación recreativa icónica
- Composición creativa icónica.

2.8.- Estudiar la correlación existente entre la productividad de los grupos de interpretación recreativa icónica y los de la actividad de creación icónica narrativa, en relación con las formas icónicas experimentadas (Película, montaje audiovisual, fotocuento, comic, ilustración narrativa y collage narrativo).

2.9.- Estudio de los relatos escritos de los niños, atendiendo a:

- los elementos y estructura del relato, según diversas concepciones.
- las relaciones entre el autor del texto y el héroe del relato.
- Las funciones: télica  
pónica.

2.10.- Relaciones entre el relato escrito y los relatos verbo-icónicos.

3.- Estudiar la influencia que tiene el factor social sobre la creatividad icónica en niños escolarizados en los cursos 6º y 7º de E.G.B.

A tal efecto hemos considerado dos tipos de nivel socio-económico: Medio Alto (MA) y el Medio Bajo (MB).

### 3.1. Diferencias en las aptitudes individuales:

3.1.1. Hipótesis: Se espera demostrar que existen diferencias significativas entre las capacidades creativas de los niños de distinto nivel socio-económico (MA y MB), siendo favorable esta diferencia al nivel socio-económico Medio Alto.

Se compara un medio socio-económico con otro respecto a sus capacidades creativas según los dos tests propuestos:

- Creatividad icónico-verbal
- y - Creatividad icónico-narrativo

Para el contraste de hipótesis se utilizará "el contraste de significación de la diferencia de las proporciones mediante la  $r$  de Pearson/ para datos no correlacionados". Nivel de significación 0,01.

3.2. Diferencias entre productividad creativa y medio socio-económico.

3.2.1. Hipótesis: Se espera demostrar que el medio socio-económico influye en la productividad creativa de los grupos, siendo esta influencia favorable al nivel Medio Alto.

Demostración estadística: Análisis de Varianza.

Al nivel de significación: 0,01.

Esta hipótesis es aplicable a los tres tipos de actividades:

- Creación icónica narrativa
- Interpretación recreativa icónica

- Composición creativa icónica

*Demostración estadística: Análisis de Varianza.*

3.3. Definir mediante el método de encuesta los niveles socio-económicos elegidos:

- Medio Alto
- Medio Bajo.

*Se estudiarán los aspectos:*

- Económico, cuyo máximo exponente viene determinado por la profesión de los padres.
- Intereses
- Hábitos culturales y
- Aspectos grupales



4.- ¿El tipo de tarea icónica influye en la productividad de los / grupos?.

Hay que tener en cuenta que el texto escrito para los grupos de -- creación icónica narrativa es diferente para cada colegio, pero que el proceso de creación, la finalidad de la misma y los criterios de evaluación, así como los jueces, son los mismos para cada uno de los grupos. En cada colegio para las seis formas icónicas persiste un mismo texto.

Para la actividad de la composición creativa icónica se propone / la misma tarea para cada forma icónica, siendo específica para cada una de ellas.

4.1. Hipótesis: Se espera demostrar que no existen diferencias significativas en la productividad de los grupos atendiendo al tipo de tarea propio de cada forma icónica por separado (P-D-F-T-J-C).

Demostración estadística por análisis de Varianza.

Al nivel de significación 0,05.

Hipótesis aplicable a las tres tipos de tarea:

- Creación icónica narrativa

- Composición creativa icónica

4.2.-Hipótesis: Se espera demostrar que la forma icónica empleada (P - D - F - T - J - C) no influye en la productividad creativa de los grupos de nivel Medio Bajo.

Demostración estadística: Análisis de varianza.

Nivel de significación: 0,05.

Se propone la hipótesis para:

-Actividad de Creación icónica narrativa

-Actividad de Composición creativa icónica.

4.3. *Hipótesis: Se espera demostrar que la forma icónica empleada (P-D-F-T-I-C) no influye en la productividad creativa de los grupos -- del nivel socio-económico Medio Alto.*

*Demostración estadística: Análisis de Varianza.*

*Nivel de significación: 0,05.*

*Válida para los dos tipos de actividades anteriormente citadas.*

4.4. *Las formas icónicas pueden necesitar para expresar la idea / narrativa o de imágenes técnicas (P-D-F) o de imágenes normales (T-I--C). Nuestra pregunta es la siguiente: ¿El tipo de imagen técnica o normal influye en la productividad de los grupos?.*

*Nuestra hipótesis es que no influye en general. Pero que puede influir en el caso de los grupos de nivel socio-económico Medio Alto. Nos fundamos para proponer esta hipótesis en otra hipótesis y es que los / niños del nivel socio-económico Medio Alto tienen una cierta forma más reflexiva de relacionarse con los medios, debido a la cultura que se respira en el hogar.*

*Demostración estadística: Análisis de Varianza*

*Nivel de significación: 0,05.*

*Hipótesis referida sólo a la actividad de creación icónica.*

5.- *Demostrar que los aspectos del grupo*

5.1. *Liderazgo*

5.2. *Formación de los grupos*

5.3. *Cohesión de los miembros del grupo*

5.4. *Participación en la tarea*

5.5. *Interés por la actividad*

*influye en la productividad creativa de los grupos.*

5.1. *Hipótesis: Esperamos demostrar que el tipo de situación y comportamiento del líder (Autocrático, democrático, inhibido, liderazgo en pugna y líder suplantado) influye en la productividad de la tarea.*

*Demostración estadística: Análisis de Varianza.*

*Nivel de significación: 0,01.*

*Hipótesis válida para los tres tipos de tarea.*

5.2. *Hipótesis: Esperamos demostrar que la formación de los grupos (compacto, semicompacto, tripartito y mosaico) influye en la productividad de la tarea.*

*Demostración estadística: Análisis de Varianza.*

*Nivel de significación: 0,01.*

*Hipótesis válida para los tres tipos de tarea.*

5.3. *Hipótesis: Esperamos demostrar que la armonía o desarmonía de los miembros del grupo durante la realización de la tarea, siendo favorable esta influencia a los grupos cuyos miembros tienen unas relaciones armónicas, influye en la productividad creativa.*

*Demostración estadística: Análisis de la Varianza.*

*Nivel de significación: 0,01.*

*Hipótesis válida para los tres tipos de actividad.*

5.4. Hipótesis: Esperamos demostrar que la participación activa / de los miembros del grupo influye positivamente en la productividad de la tarea.

*Demostración estadística: Análisis de Varianza.*

*Nivel de significación: 0,01.*

*Hipótesis válida para los tres tipos de tarea.*

5.5. Hipótesis: Esperamos demostrar que el interés de los miembros del grupo por la tarea influye positivamente en la productividad de é s ta.

*Demostración estadística: Análisis de Varianza.*

*Nivel de significación: 0,01.*

*Hipótesis válida para los tres tipos de tarea.*

5.6.-Estudio del comportamiento de los miembros del grupo durante la realización de las tareas creativas.

6.- *Demostrar que el proceso en el trabajo de creación icónica tiene una relación directa con la productividad creativa de los grupos.*

6.1. *Hipótesis: Esperamos demostrar que la introducción de cambios en el proceso de realización de la tarea respecto a lo previsto y programado anteriormente influye en la productividad creativa del trabajo de los grupos.*

*Demostración estadística: Análisis de Varianza.*

*Nivel de significación: 0,01.*

*Hipótesis formulada sólo para la actividad creativa icónica narrativa.*

6.2. *Hipótesis: Esperamos demostrar que la introducción de cambios en el proceso de finalización de la experiencia influye en la productividad del trabajo de los grupos.*

*Demostración estadística: Análisis de Varianza.*

*Nivel de significación: 0,01.*

*Sólo para la actividad de creación icónica narrativa.*

6.3. *Hipótesis: Esperamos demostrar que la implicación de los miembros del grupo (preferentemente en la fase del guión proyecta, en la de la realización o con una implicación similar en ambos momentos) influye en la productividad creativa de los grupos.*

*Consideramos que esa influencia es favorable a la implicación similar en ambos momentos del proceso.*

*Demostración estadística: Análisis de Varianza.*

*Nivel de significación: 0,05.*

*Sólo para la actividad de creación icónica narrativa.*

### 0.3.- Proceso del trabajo de investigación

#### a) Selección y formulación del tópico:

El investigador elige una temática concreta sobre la que desarrollará su trabajo, según las necesidades, intereses y experiencias previas. En nuestro caso nos hemos encontrado fuertemente motivados por el tema de la infancia y de la imagen conectando ambos aspectos en una nueva perspectiva: La creatividad. El autor, por otra parte, ya había iniciado trabajos referidos a la creatividad e imagen en los niños. El contacto directo y pedagógico con niños de 2ª etapa de E.G.B. ha sido un nuevo elemento que ha determinado nuestra atención al estudio de este período de la infancia.

La formulación del tema de la investigación ha quedado definido por: "Estudios de creatividad icónica, individual y colectiva, en niños de edad escolar".

b) Determinación de los contenidos de la investigación, que ya han sido relatados en el apartado 0.1, al presentar la experiencia.

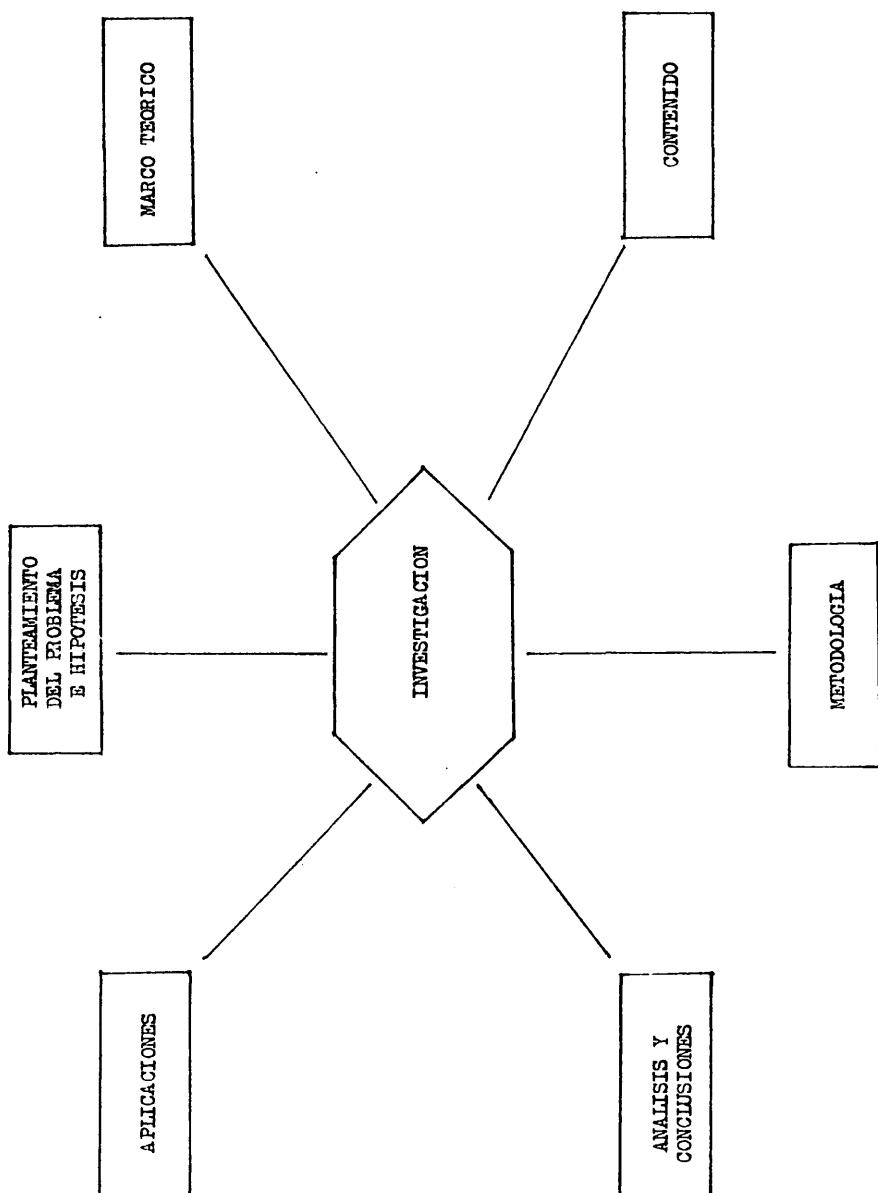
c) Desarrollo y confección de la bibliografía pertinente referida a los campos de la investigación.

#### d) Estudio del marco teórico.

e) Planteamiento, definición y diferenciación de los distintos elementos del problema, planteándose específicamente los objetivos e hipótesis del trabajo, que ya han sido expuestos en el apartado 0.2.

f) Proyecto de la experiencia, experimentación y recogida de datos:

- *Muestra de la población en que se va a efectuar la "experiencia de campo".*
- *Elección o*
- *Elaboración de las pruebas.*
- *Descripción y*
- *Aplicación de las mismas.*
- g) Análisis e interpretación de los datos y resultados.*
- h) Formulación de las conclusiones.*
- i) Aplicaciones prácticas y consecuencias.*





#### 0.4.- LOS SUJETOS

El ámbito de estudio elegido se ha centrado en los niños/ de la segunda etapa de EGB en los cursos 6º y 7º. La edad mínima al iniciarse la prueba era de 11 años y la máxima de 14. El curso.es, ya en sí mismo, un indicador significativo de la madurez, conocimientos y caracteres psicosociales de los niños,/ sujetos de la investigación. La edad media para los alumnos de 6º curso es de 12 años y para los de 7º es de 13.

La experiencia de "creación icónica" ha sido realizada -- con los alumnos de 7º curso y las de "Interpretación recreativa icónica" y "composición y organización creativa icónica", -- con los de 6º.

Al analizar cada una de las diferentes pruebas realizadas se indicará a qué curso o cursos van destinadas.

La investigación está centrada en estudios individuales y en trabajos de grupos compuestos por 6 individuos.

En las experiencias citadas arriba se han estudiado seis/ fórmulas icónicas diferentes: película, diapositivas, fotocuento, comic, ilustración y collage; por tanto, en cada curso se/ han formado seis grupos, al menos. El número mínimo de niños - en cada colegio ha sido de 36. Cuando el curso constaba de más de 36, se ha trabajado con 42 o 48, de forma que se pudiera repetir el estudio de una de las formas icónicas. Cuando el número superaba, por ejemplo, los 36 y no alcanzaba los 42, se ha prescindido de los excedentes en la investigación ateniéndonos a una de estas circunstancias:

- No realización de todos los ejercicios por enfermedad o ausencia de clase.
- Por azar, cuando no se daba la circunstancia anterior.

El absentismo a clase ha sido inapreciable, lo que ha facilitado la investigación. En todo caso, si se trataba de una prueba individual, se realizó el ejercicio posteriormente con el niño; si era de grupo, se pospuso el trabajo para el momento pertinente.

Se ha hecho uso de la eliminación por azar solamente en tres cursos de 7º:

- Gabriel y Galán (Cáceres) (4 individuos)
- La Salle (Tarragona) (1)
- Primo de Rivera (Gijón) (3)

y en tres de curso 6º:

- Cardenal Mendoza (Guadalajara) (3)
- Gabriel y Galán (Cáceres) (2)
- Gual-Villalbí (Tarragona) (3)

Ninguno de los cursos elegidos estaba integrado por menos de 36 alumnos.

En cada ciudad se ha trabajado con dos tipos de colegio: uno de clase socioeconómico-cultural medio-alta y otro de clase medio-baja. Dado que el investigador, excepto en Guadalajara y Madrid, desconocía la situación de los colegios en este aspecto, recabó información de las Delegaciones Provinciales del MEC, al tiempo que solicitaba los oportunos permisos para realizar sus pruebas.

Las autoridades consultadas en estas Delegaciones nos sugirieron la elección de ciertos colegios, en función de nuestro objetivo. Esta información y consejo se han mostrado operativos, como puede deducirse de la encuesta realizada entre los alumnos de los centros elegidos. Págs.398-410. Así, por ejemplo, puede observarse que en el ítem profesión del padre, un 76,27% está constituido por obreros y obreros especializados para los



Así pues, en la investigación el número total de sujetos/ para el curso 7º es: 480; para el curso de 6º: 462, y el total de toda la experiencia es 942.

No se ha mantenido la norma de trabajar solamente con 6 - grupos de cada curso, para no romper la unidad del grupo por - clase, dada la importancia que el mantenerla conlleva para la/ relación social y distribución psicométrica. En el diseño de - la investigación se ha preferido el control experimental, defi niendo, limitando y aislando con precisión las características de sexo, curso y medio socioeconómico, al control estadístico/ de estas variables, para no complejizar más los análisis esta- dísticos posteriores.

Para algunos análisis estadísticos se ha precisado, o se - ha considerado, en cambio, más oportuno el control estadístico, en razón del contenido del estudio.

En la etapa final de la investigación se han eliminado al/ azar uno de los grupos que repetían, en su caso, la experiencia de una forma icónica en un mismo colegio.

0.5.- DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LAS MUESTRAS Y PRUEBAS.

La recogida de datos y el trabajo experimental ha tenido/lugar en seis provincias distintas, atendiendo a una serie de/consideraciones:

- Distribución geográfica dispersa.
- Número de habitantes de la población elegida.
- Renta familiar disponible.
- Producto interior neto.
- Posición relativa según sus ingresos "per cápita".
- Características culturales.

Atendiendo a estos parámetros se distribuyeron las provincias españolas en grupos. De tal forma que la elección sucesiva de las diversas poblaciones fuese reduciendo las posibilidades de elección.

En la distribución geográfica dispersa se formó un grupo/de provincias costeras , otras de la zona interior y otras de/la zona intermedia. De igual forma se operó con zona norte, --centro y sur.

Las capitales de provincia se distribuyeron de mayor a menor ateniéndose a los datos del 31 de diciembre de 1975 (población de hecho).

Para la renta familiar disponible se distribuyeron igualmente las provincias de mayor a menor. El mismo sistema se siguió para el resto de los indicadores. Todos los datos utilizados hacen referencia a 1975, que eran los últimos datos disponibles. La investigación se inició en 1979.

Culturalmente se podría establecer una diferencia entre - las áreas según se pudieran considerar como:

- Zona de influencia Celta.
- Zona de influencia Árabe.
- Zona Cosmopolita.
- Zona Mediterránea.
- Zona lindante con frontera.
- Zona Castellana.

Igualmente se ha considerado si existía o no Universidad.

La primera provincia elegida fue Guadalajara en razón de/ un criterio externo, ya que es la provincia de residencia del/ investigador, con el fin de facilitar la tarea. Lo que impedía la elección de alguna de las provincias que estuviesen en una/ situación similar en los parámetros correspondientes, a no ser el de la distribución geográfica que en razón de su extensión/ ha sido incluida bajo dos aspectos.

Así Soría, Segovia, Ávila, Cuenca...., habrían de ser de cartadas en la siguiente elección.

Si nos atenemos al parámetro de distribución geográfica - es obvia esta consideración. En cuanto a los demás parámetros/ observemos el siguiente cuadro nº 2.

Cuadro nº 2

	DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA	Nº DE HABITANTES	PRODUCTO INTERIOR NETO		RENTA FAMILIAR DISPONIBLE	INGRESOS PER CÁPITA		CULTURALES
			Posición Relativa			Posición Relativa		
GUADALAJARA	Interior Centro	45.000	24		19.884	22		Castellana
SORIA	Interior Centro	28.000	21		14.237	23		Castellana
SEGOVIA	Interior Centro	47.000	19		20.369	21		Castellana
AVILA	Interior Centro	34.000	42		18.153	41		Castellana
CUENCA	Interior Centro	37.000	43		22.982	42		Castellana
PALENCIA	Interior Intermedia	63.000	23		25.227	24		<u>NOTA</u>
CIUDAD REAL	Interior Centro	45.000	34		16.926	34		En todas sin Uni- versidad
TOLEDO	Interior Centro	52.000	32		16.173	33		
TERUEL	Interior Intermedia	24.000	28		19.286	27		Aragonesa

En todos los parámetros existe una relación considerable, si exceptuamos los Ingresos "per cápita" y Producto Interior Neto en los que existe un desplazamiento hacia abajo para Ávila y Cuenca.

Este sistema se ha seguido con las demás elecciones, por lo que la extensión de su campo será cada vez más restringida. Las decisiones no han sido mecánicamente realizadas, ni al azar, sino que se ha tenido en cuenta, dentro de cada grupo -- aquella provincia, o en su caso ciudad, que, dentro de su representatividad, pudiese ser más fácilmente accesible a los -- propósitos del investigador. La siguiente fue Madrid, pensando en esta elección el ser una de las dos ciudades de mayor número de habitantes de España, su cosmopolitismo, su posición relativa de la renta familiar disponible, tercera; su Producto Interior Neto. Si además de cubrir todas estas expectativas representaba una facilidad para el investigador por la proximidad con Guadalajara, era lógico que fuese elegida. Esta elección descartaba otro tipo de ciudades parecidas en algún concepto, vg. Barcelona, Sevilla, Bilbao, Valencia...

Si observamos detenidamente el cuadro nº 3 , podemos deducir que el recorrido por el espectro de cada uno de los parámetros es bastante significativo. Así, según la distribución -- hay dos ciudades costeras, dos de interior centro, dos de interior zona intermedia.

Por el número de habitantes Madrid representa a la gran urbe, Guadalajara a la pequeña población, dentro de las capitales de España....

Si nos atenemos a la tabla del Instituto Nacional de Estadística, la cualificación de provincias elegidas es muy repre-



representativa respecto al Producto Interior Neto. Sólo si atendemos a la posición relativa de los Ingresos "per cápita" y a la Renta Familiar disponible podemos encontrar un "salto" entre - Guadalajara y Córdoba que pudiera estar compensado si anotamos los datos de años anteriores.

Culturalmente también se observa una diversidad y variedad significativa. En conjunto, podemos, pues, considerar esta elección como representativa y más adecuada que realizándola - al azar, aunque nos esté vedado conocer los resultados de éste.

En el cuadro número 4 hacemos una relación nominal de los centros en que se ha realizado la investigación, con indicación de la Institución a que pertenecen, ciudad, curso, siglas, número de sujetos y número de grupos de trabajo.

	DISTRIBUCION GEOGRAFICA DISPERSA	Nº DE HABITANTES APROXIMADOS	RENTA FAMILIAR DISPONIBLE	PRODUCTO INTERIOR NETO		INGRESOS PER CAPITA		CULTURA ECONOMICA
				Posición Relativa	Posición Relativa	Posición Relativa	Posición Relativa	
MADRID	Interior Centro	3.500.000	3*	813.353 1*	2*	Cosmopolita Servicios con Univers		
GIJON (ASTURIAS)	Costera Norte	250.000	17*	164.863 5*	17*	Celta Industrial Universidad Laboral		
TARRAGONA	Costera Este	100.000	7*	86.511 16*	9*	Mediterranea Industrial		
CORDOBA	Interior Intermedia	250.000	45*	67.799 22*	44*	Arabe Agricola Universidad U. Laboral		
GUADALAJARA	Interior Centro	45.000	24*	19.884 46*	22*	Castellana Agricola		
CACERES	Interior Intermedia	58.000	50*	36.519 40*	50*	Conquistador. Limítrofe con Portugal Canadense Agricola		

Cuadro n° 4

Relación nominal de Centros en los que se ha realizado la experimentación con indicación de Institución, Ciudad, Curso, N° de Sujetos y Siglas.

NOMBRE	INSTITUCIÓN	LOCALIDAD	CURSOS	SIGLAS	N° DE SUJETOS	N° DE GRUPOS DE TRABAJO
NICARAGUA	C. NACIONAL	MADRID	7º 6º	M 1 a M 1 b	36 36	6 6
CHAMBERI	H.H. MARISTAS	MADRID	7º 6º	M 2 a M 2 b	48 48	8 8
PRIMO DE RIVERA	C. NACIONAL	GIJON	7º 6º	A 1 a A 1 b	36 36	6 6
INMACULADA	P.P. JESUITAS	GIJON	7º 6º	A 2 a A 2 b	42 42	7 7
GUALTILIADEI	C. NACIONAL	TARRAGONA	7º 6º	T 1 a T 1 b	36 36	6 6
LA SALLE	H.H. LA SALLE	TARRAGONA	7º 6º	T 2 a T 2 b	42 36	7 6
LOPE DE VEGA	C. NACIONAL	CORDOBA	7º 6º	C 1 a C 1 b	36 36	6 6
SANTISIMA TRINIDAD	PATRONATO	CORDOBA	7º 6º	C 2 a C 2 b	42 36	7 6
CARDENAL MENDOZA	C. NACIONAL	GUADALAJARA	7º 6º	G 1 a G 2 b	36 36	6 6
MARISTAS-CHAMPAGNAC	H.H. MARISTAS	GUADALAJARA	7º 6º	G 2 a G 2 b	42 36	7 6
GABRIEL Y GALAN	C. NACIONAL	CACERES	7º 6º	E 1 a E 1 b	36 36	6 6
SAN ANTONIO	FRANCISCANOS	CACERES	7º 6º	E 2 a E 2 b	48 48	8 8

## 0.6.- FORMACIÓN DE GRUPOS Y FUNCIONES

### 1. Composición de los grupos

Existen dos grandes apartados en el trabajo de experimentación con grupos:

Curso 7º: Trabajo de creación icónica.

Curso 6º: Trabajo de interpretación recreativa icónica y/  
de composición y organización icónicas.

Cada curso en cada centro ya forma un grupo.

Dentro de cada clase se integran los diversos pequeños -- grupos de seis sujetos que corresponden a las formas icónicas/ estudiadas: película, diapositiva, fotocuento, comic, ilustración y collage.

-Formación de los grupos: Se les indicó que debían formar libremente grupos de seis niños. A continuación, se les dejó un tiempo para decidirse y se fueron agrupando de seis en seis individuos; naturalmente, no fue fácil esta operación originándose las siguientes situaciones que dieron lugar a denominaciones operativas respecto a la formación de los grupos, de interés para nuestro trabajo.

- Grupo compacto: inicialmente constituido por los seis - sujetos.
- Grupo semicompacto: grupo inicialmente de 4 o 5 niños, / teniendo que completarse con alguno de los que no se ha bían integrado en ningún grupo.
- Grupo bipartito: compuesto de 2 subgrupos de 3 niños ca da uno.
- Grupo mosaico: integrado por aquellos sujetos dispersos.

### 2. Características de estos grupos

A mi modo de ver presentan las siguientes:

- Pertenecen a una categoría demográfica definida.
- Pertenecen a dos tipos de medio social.
- Representan grupos limitados por el número de miembros.
- Cada miembro conoce a todos los demás pudiendo establecer con ellos una relación personal.
- Existe una unidad psicológica específica que hace que se solidaricen con los demás miembros.
- Son grupos artificiales u ocasionales, ya que la razón/ de su formación es exterior a los propios miembros.
- Son momentáneos, limitados en el tiempo, por lo que dejarán un débil impacto posterior en los componentes del grupo.
- Tienen una tarea concreta que cumplir.
- Dentro de la clasificación de los grupos se les puede incluir en la de "grupos de trabajo".

### 3. Estructuración formal del grupo

- Elección del jefe de grupo, realizada de una forma democrática atendiendo al mayor número de votos obtenidos. La elección podrá ser rechazada por el niño elegido. También podría ser elegido por aclamación o por mutuo acuerdo de los miembros.

Sus funciones son:

- . Moderar
- . Dirigir la discusión
- . Cortar la intervención de otro miembro si fuera preciso
- . Su opinión decide en caso de empate
- Elección de secretario: Presentaba estas modalidades:
- . Rotación para cada reunión: en cada sesión un niño diferente ejerce de secretario.
- . Función continuada: lo que exige una votación.

- . Por propia iniciativa de uno de los miembros para ocuparse de esa tarea si los demás están de acuerdo.

Sus funciones son:

- . Toma nota de lo que sucede en la reunión.
- . Escribe las conclusiones y decisiones tomadas.
- . Redacta los trabajos con ayuda de los demás miembros.
- . Cualquier otra tarea que le indique el jefe del grupo o el director de la experiencia.

-Funciones de los demás miembros:

- . Obligación de aportar sus ideas y derecho de poder expresarlas.
- . Respetar las ideas y personas de los demás.
- . Obedecer y respetar al jefe de equipo.
- . Realizar el trabajo y las funciones encomendadas de forma responsable y eficaz.
- . NO COMUNICAR A MIEMBROS DE OTROS GRUPOS LA MARCHA DEL TRABAJO DE SU EQUIPO, especialmente a los grupos de 6º/curso.

Es competencia del jefe cerrar las reuniones y fijar la próxima de acuerdo con los demás miembros del grupo, es definitiva, el equipo en cuanto tal quien debe decidir.

Cualquier miembro del grupo puede dirigirse al "observador".

#### 4. Relaciones del grupo con el observador

El autor de esta tesis realizó la función de "observador/no participante" pero activo, de acuerdo a unas normas fijadas previamente:

- . No intervenir en el contenido de la temática del grupo. Solamente en caso de ser requerido, la intervención tendría un carácter orientativo, no directivo, ni mucho me

nos decisivo.

- . No implicarse en las relaciones socioafectivas del grupo.
- . No interferir en la estructura del grupo.
- . Estar presente, vigilante, en todo lo que acontezca, -- sin distracción, ni interés.
- . Dar muestras de empatía: saber penetrar y comprender -- las realidades del grupo de una manera científica y a la vez humana.
- . Proporcionarles el tipo de información que precisen.

La actitud, pues, del observador debe ser "no-diréctiva". El grupo ha de ser autónomo y tener conciencia de su valor. La presencia del observador es importante para prestar la orientación e información precisa, ser testigo activo de su acción, - proporcionando seguridad y confianza.

No reprimirá y no dejará de atender sus iniciativas, ya - que el no atender las iniciativas es una forma sutil de reprimir. Suscitará la libre elección, no impondrá su criterio, no/condicionará, estará disponible para lo que le necesiten.

##### 5. Reglas del juego

Se ha sugerido utilizar el Brainstorming como método de - creatividad en grupo, si bien, por razones obvias de economía, de tiempo, no se ha podido llevar a cabo el suficiente adiestramiento. Así pues, al menos, la filosofía del brainstorming/ ha estado presente en las diferentes sesiones de trabajo.

Alex Osborn constató cómo en una reunión de 4 o 5 personas, una parte considerable del tiempo y energía se invertía - en la crítica y destrucción de las ideas de los demás. Es más/ fácil destruir que construir y, por otra parte, hay que considerar que la crítica se presenta como un medio consciente o in

consciente de frenar una innovación. También observó como toda idea original precisa de la coherencia, aplicabilidad y -- adecuación a la realidad.

El brainstorming "tormenta de ideas" consta de tres etapas fundamentales:

1ª. Producción de ideas:

- . Se evitará criticar y valorar las ideas de los demás./  
Es fundamental que cada uno aporte sus ideas, pero en/  
este momento se trata de producir el mayor número sin/  
censurar las ideas de los demás. Se debe evitar la autocrítica e, incluso, los juicios positivos que son, -  
asimismo, una forma de valoración propia para trastornar o frenar la producción de ideas.
- Se hará trabajar con libertad la imaginación. En este/  
momento importa no que sean buenas o malas, convenientes o inconvenientes, útiles o inútiles las ideas; lo/  
que importa es la abundancia de las mismas.
- Se producirán muchas ideas (aunque alguna de ellas pudiera parecer ridícula o impertinente).
- Las intervenciones de cada participante serán breves.
- Se dará tiempo al anotador para que anote las diferentes ideas.
- Se seguirán las instrucciones del moderador del grupo.
- Se buscarán las combinaciones y mejoras de las ideas -  
previamente sugeridas. Es lo que se ha llamado "la asociación injertada sobre las ideas de otro". Es preciso atender a las aportaciones de los demás para que cada/  
uno no siga solamente su hilo conductor de ideas, sino  
que se pueda establecer una relación entre el curso de  
las propias asociaciones y las de otros. Así, se origi



narán cruces, resultados fecundos, elaboraciones originales... (1)

2°. Selección:

Recogidas todas las aportaciones para la solución de cada problema o, en su caso, subproblema, se procede a desechar las que no sean pertinentes, por lo que en teoría, al menos, quedarían las mejores.

3°. Elección:

Entre estas últimas, oída la defensa de cada idea por el miembro que la aportó, se procede a la elección por mayoría, de las que se consideran mejor.

Este método de trabajo se sugirió a los niños para su utilización durante el desarrollo de la actividad.

Algunos grupos lo utilizarán en mayor o menor grado y otros prescindirán de él. De ahí que no se nos permita sacar conclusiones a este respecto.

ooo000ooo

(1) JAQUI, H.- "Claves para la creatividad".- Diana.- Méjico.- 1979.- Págs. 83-84.

*"Inventar es hacer patente la fisionomía de este mundo" (M. Fustier).*

*"Para engrandecerse, el hombre debe crear y no repetir" (Saint Exupéry).*

*"No me basta saber que las arenas de la playa son suaves; quiero que mis pies desnudos lo perciban" (A. Gide).*

*"Esperamos que los niños crezcan; la cuestión es si podemos crear condiciones de vida y educación con las que crezcan "inocentes frente al destino", es decir, genuinamente integra dos y sin perder la capacidad de funcionar creativamente" F. Barron).*

## 1.- Marco Teórico

### 1.1.- Creatividad

### 1.1.1.- CONCEPTO DE CREATIVIDAD

El fenómeno de la creatividad ha suscitado el interés de/ numerosos investigadores en los últimos tiempos. Sin embargo,/ dadas sus peculiares características, no parece ser que se ha- ya pasado de tentativas; eso sí, muy valiosas, en busca de una interpretación y definición del fenómeno que ponga de relieve/ la esencia y núcleo del mismo. Lo que nos confirma en la ampli- tud y profundidad del complejo mundo de la creatividad. Cada - autor deja reflejada su opinión y sus propias convicciones a - la hora de definirla.

Para J. C. Gowan, y a efectos de investigación empírica,/ la creatividad es "aquel proceso que cristaliza en una obra -- nueva que resulta aceptada en virtud de su utilidad o satisfac- ción para un determinado grupo en un determinado momento tempo- ral". Destaca, por tanto, los aspectos de proceso, novedad, -- utilidad para un determinado grupo y temporalidad, (1 ).

La definición que ensaya Stein es muy similar a la de Go- wan, siendo significativo el aspecto de "obra personal". "La - creatividad -dice- es aquel proceso que tiene por resultado -- una obra personal, aceptada como útil o satisfactoria por un - grupo social en un momento cualquiera del tiempo" (2 ).

Según Taylor, "la creatividad es un proceso intelectual - cuyo resultado es la producción de ideas que son nuevas y vale- deras al mismo tiempo". Son significativos, por tanto, el pro- ceso intelectual, la novedad u originalidad y la utilidad (3 ).

Stout Spearman la define en estos términos: "El cerebro - creador opera en la línea opuesta a la marcada por el pensa- - miento serial o reintegrativo, buscando por distintos caminos/ y con otras fórmulas aquello que la humanidad puede juzgar ---

útil y rentable en su desarrollo". Por tanto, oposición a la - convergencia, utilidad para la sociedad y novedad.

Según Mackinnon, "la creatividad es un proceso que se de sarrolla en el tiempo y que se caracteriza por la originalidad, el espíritu de adaptación y la preocupación de realización con creta". La temporalidad, la originalidad y el criterio de utilidad, determinado por la adaptación y la realización concreta, son los elementos definidores. Y es concretamente el criterio/ de utilidad el que separa la imaginación pura de la creativi-- dad ( 4 ).

Una de las definiciones que propone Fernández Huerta, --- "creatividad es la conducta original, producto de modelos, nor mas o seres aceptados por la comunidad para resolver ciertas - situaciones". Originalidad y utilidad son decisorias para ensa yar un concepto de creatividad ( 5 ).

F. Rougeroille-Lenoir especifica muy expresivamente: "La/ tendencia a producir imágenes y la aptitud para dominar la rea lidad pueden considerarse como los dos polos de la creatividad." Capacidad y actitud positiva hacia la creación junto con un do minio de la realidad son las características que destaca. Más/ adelante, en su libro "La créativité personelle", propone estu diar la creatividad por mediación de la creación ( 6 ).

M. Mead nos hace una llamada de atención hacia lo subjeti vamente nuevo: "En la medida que una persona haga, invente o - conciba algo que resulte nuevo para ella misma puede decirse - que ha consumado un acto creativo" ( 7 ). Mead se desentiende, - pues, de la utilidad para la sociedad del acto creativo, a di- ferencia de las definiciones anteriormente expuestas.

La definición de J. S. Bruner es original y concisa: un - acto creativo es "un acto que produce una sorpresa eficiente".

Y una sorpresa eficiente es "la resultante de la actividad combinatoria: una clasificación de las cosas en una nueva perspectiva". Estas combinaciones van destinadas a producir algo eficaz, útil. Los caracteres propios de la creatividad, según este autor; una novedad cualificada (sorpresa, divergencia) y --eficacia (8). Él mismo en su artículo "The conditions of creativity" nos remite a otro autor, Culbertson, que nos enriquece con una aportación muy en su línea: "crear consiste precisamente en no hacer combinaciones inútiles y realizar solamente las que son útiles y muy raras. El invento es el discernimiento de la elección". Economía de trabajo centrada en la utilidad y la rareza (9).

Moles la define así:

"La creatividad es una facultad de la inteligencia  
que consiste en reorganizar los elementos del campo de  
percepción  
de una manera original  
y susceptible de dar lugar a operaciones  
dentro de cualquier campo fenomenológico.

Se trata por tanto de una facultad, de una aptitud , se/crea a partir de unos elementos previos, de una forma original que ha de rendir una eficacia (10).

C. Rogers define la creatividad como "la aparición de un/ producto relacional nuevo, que resulta, por un lado de la unicidad del individuo y, por otro, de los aportes de otros individuos y de las circunstancias de su vida". Son, pues, aspectos determinantes; originalidad y juego de relación entre individuo y sociedad. (11)

Fustier considera como elementos determinantes de la creati

vidad la divergencia y explica que entiende por ésta "la aptitud del espíritu para reconstruir un mundo diferente de aquél/ que está propuesto" (12).

G. Wollschlager toma a la creatividad, con su capacidad - de hallar nuevas soluciones, como el motor capaz de producir - cambios significativos para la sociedad. "Creatividad es la aptitud de señalar nuevas interrelaciones, de cambiar significativamente normas tradicionales, contribuyendo así a la solución general de problemas de la realidad social". De otra forma, se trata de que la innovación producida sea eficaz también para producir cambios sociales (13).

Guilford propone una distinción previa entre pensamiento/ convergente y pensamiento divergente. El pensamiento convergente se dirige hacia una única respuesta, con tendencia a retener lo ya conocido y a aprender aquello que ya está ordenado. El pensamiento divergente se basa en la fluidez ideativa, asociativa, en la capacidad de reestructurar lo que se conoce, -- proyectar nuevas formas, buscar soluciones inhabituales, diversas, innovadoras frente a los problemas; se caracteriza por -- una afición a lo nuevo, a lo diverso, a lo original, a lo diferente. Para Guilford el pensamiento creador estaría adornado - de características similares a las que posee el pensamiento divergente. "La creatividad -dice Guilford- en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente". También la ha definido por las actividades que son producto de un comportamiento original: „ "La creatividad reúne las aptitudes más características de los individuos creativos, las cuales determinan que un individuo - manifieste un comportamiento creativo. Este comportamiento in-

cluye actividades tales como: invención, elaboración, composición y planificación". Ha estudiado la creatividad como un conjunto de factores: Fluidez, flexibilidad, originalidad, redefinición, elaboración, evaluación, etc.

Torrance considera que la creatividad "es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos, y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, y a comunicar los resultados". Así pues, contiene como elementos fundamentales: detectar un problema, hallar una solución verificada y posibilidad de comunicar los resultados. Desde un punto de vista experimental considera que las aptitudes propias de los sujetos creativos vienen dadas -- por la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Criterios utilizados para evaluar los tests de creatividad. En -- otro momento, profundamente ha expresado que "la esencia intrínseca de la creatividad es la búsqueda de la verdad". Incita a los investigadores a que se dediquen a desarrollar los -- conceptos básicos y los métodos de esa búsqueda; en caso contrario, el pensamiento creativo carecerá de profundidad.

Herbert A. Simon se pregunta por el concepto de creatividad y responde: la resolución de un problema por el hombre será creativa cuando se den alguna o algunas de estas condiciones: "que el producto del pensamiento tenga novedad y cierto valor para el que lo piensa y para la sociedad en que vive; que el pensamiento no sea convencional, en el sentido de que tal pensamiento tendrá que haber modificado o rechazado ideas previamente aceptadas; que el pensamiento en cuestión exija una alta dosis de motivación y de constancia,....". Novedad, utilidad, diver-

gencia y actitud positiva son las notas distintivas de esta --  
aportación.

Para Ghiselin "la producción creativa es esencialmente el nacimiento de un orden significativo en la esfera subjetiva, - la puesta a punto por primera vez de una parte de este universo, de significados, por el cual los hombres comprenden el mundo y también se comprenden a sí mismos (14). Ghiselin pone de/ manifiesto, la originalidad, el cambio y el factor personal de autorealización. Por otra parte, relaciona el factor subjetivo con la comprensión de la realidad.

J. E. Drevdah incide en factores de novedad, utilidad e - intencionalidad: "creatividad es la capacidad del hombre de -- producir resultados de pensamiento de cualquier orden, que --- sean esencialmente nuevos y que eran previamente desconocidos/ a quien los produjo....(..). La creatividad puede implicar la/ generación de nuevos sistemas y combinaciones de informaciones conocidas, como asimismo la transferencia de relaciones conocidas a nuevas situaciones y el establecimiento de nuevas rela-- ciones. Una actividad creativa ha de ser intencional y dirigida hacia un fin, no inútil y fantástica, aunque el producto no tiene que ser inmediatamente aplicable en la práctica ni per-- fecto o acabado del todo" (15).

Landau define la creatividad en estos términos: "capaci-- dad de descubrir relaciones entre experiencias antes no rela-- cionadas, que se manifiestan en forma de nuevos esquemas mentales, como experiencias, ideas y procesos nuevos". Para dar esta definición se apoyó en los trabajos llevados a cabo por --- Smith, Parnes y Guilford; destaca el factor de novedad y relación con experiencias anteriores.



Wertheimer, de acuerdo con Torrance, sostiene que el pensamiento creativo debe tratar de aprehender la "verdad estructural" "El pensamiento (productivo) consiste en observar y tener en cuenta rasgos y exigencias estructurales;(..); de la visión de la verdad estructural, no fragmentaria (..); de descubrir el punto esencial, el núcleo estructural, la raíz de la situación (de examinar a fondo el asunto); de llegar desde una relación confusa e inadecuada con el objeto a un enfrentamiento claro, transparente, inmediato (..). Los mentales procesos/ de esta índole presuponen, ellos mismos, una actitud bien determinada frente a la realidad" (16).

Para L. S. Kubie, "la creatividad implica la invención -- (..) de nuevos procedimientos gracias a la aplicación de los hechos y de principios nuevos o antiguos, o gracias a una combinación de ciertos o de algunos entre ellos, para descubrir combinaciones y hechos todavía más nuevos, y para hacer la síntesis de nuevas estructuras, según datos cuyos vínculos hasta/ ahora no habían sido reconocidos ni utilizados" (17). Por lo tanto, el proceso esencial de la creatividad presupone la novedad y la relación con la información anteriormente recibida, situación que es aplicable a todos los campos de la actividad/ humana.

Erich Fromm sugiere que la creatividad se manifiesta "cuando el individuo ha realizado algo nuevo y satisfactorio para sí mismo, o cuando ha relacionado cosas que, en su experiencia anterior, no estaban todavía relacionadas, encontrando el resultado de su actividad, estimulante y gratificante". Considera la creatividad, más bien, como una actitud, algo subjetivo y novedoso.(18)

M. A. Wallach y N. Kogan, que lo esencial en la actividad creativa se encuentra contenido en dos elementos: "la producción de un contenido asociativo, a la vez abundante y único, y la existencia de una actitud relajada y lúdica frente a la tarea a cumplir" (19). Asociación, fluidez y originalidad como aspectos propios de la capacidad creativa, al tiempo que le conceden una gran importancia a la actitud del sujeto frente a su tarea. Actitud que debe ser lúdica.

S. J. Parnes: El comportamiento creativo se define aquí como "el comportamiento que demuestra tanto unicidad como valor en su producto. El producto puede ser único y valioso para un grupo u organización, para la sociedad como un todo, o sólo para el mismo individuo".

Son elementos determinantes en esta definición la novedad y validez del producto creativo, tanto para la sociedad como para el propio individuo.

ooo000ooo

- (1) GOWAN, J. C.- "Nuevas implicaciones teóricas en el aprendizaje creativo".- En "Implicaciones educativas de la creatividad".- Anaya 2.- Madrid.- 1978.
- (2) STEIN, M.- "Creativity and culture".- En Journal of Psychology, 36.- 1953. Pág. 311.
- (3) TAYLOR citado por JAONI, H.- "Claves para la creatividad".- Diana.- México.- 1979.
- (4) MAC KINNON.- "Naturaleza y cultura del talento creativo: Herencia y medio".- En BEAUDOT, A.- Narcea.- Madrid.- 1980.- Pág. 108.
- (5) Citado en "Introducción a las ciencias de la educación".- UNED.- Madrid.- 1975.
- (6) ROUGEOREILLE-LENOIR, F.- "La creativite personeille".- Editions universitaires.- París.- 1973.

- (7) MEAD, M.- Citado por NOVAES, M. H.- "Psicología de la Aptitud creadora".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1973.-Pág. 12.
- (8) y (9) BRUNER, J. S.- "Las condiciones de la creatividad".-- En BEAUDOT, A.- Narcea.-Madrid.- 1980.- Pág. 190.
- (10) MOLES y CAUDE.- "Creatividad y métodos de innovación". Ibérico-Europea de Ediciones.- Barcelona.- 1977.- Pág. 60.
- (11) ROGERS; C.- Citado por NOVAES, opus cit.- Pág. 12.
- (12) FUSTIER.- "Pedagogía de la creatividad".- Index.- Madrid.- 1975.
- (13) Citado por HEINELT.- "Maestros creativos, alumnos creativos".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1979.- Pág. 17.
- (14) GHISELIN y otros.- "Widening horizons in creativity".- John Wiley y Sons.- Nueva York.- 1964.
- (15) Citado por HEINELT.- Opus cit. pág. 13.
- (16) Citado por SIKORA, J.- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1979.- -- Pág. 12.
- (18) Citado por HEINELT.- Opus cit. pág. 16.
- (17) "El preconsciente y la creatividad".- En BEAUDOT, A.- "La creatividad".- Narcea.- Madrid.- 1980.- Pág. 134.
- (19) "Nueva aprehensión del problema de la distinción inteligencia-creatividad".- En BEAUDOT, A.- Narcea.- Madrid.- 1980, Pág. 52.

ELEMENTOS DETERMINANTES	AUTORES																								
	S. J. PARNES	WALLACH Y K.	E. FROMM	KUBIE	WERTHEIMER	LANDAU	DREYDAHL	GHISELIN	H. A. SIMON	TORRANCE	GUILFORD	WOLLSCHLAGER	M. FUSTIER	C. ROGERS	A. MOLES	CULBERTSON	J. S. BRUNER	M. MEAD	ROUGEOREILLE	MACKINNON	F. HUERTA	STOUT Y SP.	TAYLOR	STEIN	J. C. GOWAN
ACTO			X								X					X	X	X							
PRODUCTO							X		X				X	X											
PROCESO										X										X		X	X	X	X
APTITUD							X				X	X	X	X		X			X						
CONDUCTA.- COMPORTAMIENTO								X													X				
ACTITUD									X																
ORIGINALIDAD.- NOVEDAD							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
DIVERGENCIA											X		X				X					X			
EFICACIA Y UTILIDAD PARA SOCIEDAD									X			X					X	X			X	X	X	X	X
TEMPORALIDAD																				X					
REALIZACION.- ELABORACION							X	X	X	X					X		X	X		X					
FLUIDEZ											X														
FLEXIBILIDAD														X	X										
COMBINACION Y REORGANIZACION											X			X	X	X	X	X							
ADAPTACION O DOMINIO DE LO REAL													X	X	X	X	X		X	X					
ASPECTOS SUBJETIVOS																X									
PRODUCIR CAMBIO SOCIAL																									
INFORMACION ANTERIOR (SI-NO-AMBAS)																SI					SI				
VERDAD ESTRUCTURAL																									
SOLUCION A UN PROBLEMA												X	X	X							X				

Conclusiones:

El cuadro número 5 recoge las unidades fundamentales - presentes en las definiciones de los investigadores elegidos. Entre otros aspectos podemos destacar:

- a) Cada uno de estos autores entienden la creatividad ya/ sea como:
- aptitud o capacidad
  - actitud o postura
  - conducta o comportamiento
  - acto o acción realizada
  - proceso o desarrollo
  - producto o resultado

La creatividad es considerada, fundamentalmente, como una aptitud.

- b) Parece ser que para todos los investigadores, de una - forma u otra, la originalidad es uno de los atributos/ que siempre está presente en la creatividad.
- c) Otro de los elementos muy estimado en las formulacio-- nes del concepto de creatividad es la combinación y re organización.
- d) Que el producto de la creación sea útil y eficaz para/ la sociedad es valorado muy positivamente.
- e) Por fin la elaboración es un constituyente de la crea- tividad frecuentemente tratado.

Este análisis hace referencia a las definiciones elegidas que pueden considerarse como la síntesis más representativa -- del pensamiento de su autor. Su concepción total será más am-- plia y, por tanto, más explícita.

### 1.1.2. BREVE HISTORIA DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA INVESTIGACION DE LA CREATIVIDAD

No tratamos de asomarnos a la historia de la creatividad, tema, por otra parte, fascinante, ya que ello nos llevaría lejos; tan lejos que nos habríamos de acercar a los más primigenios orígenes de la humanidad; nuestra mirada sorprendida vería entonces esa frontera del hombre en la que no se sabría si era todavía animal. Allí, quién sabe si por azar, hallaría una solución a un problema, producto de su necesidad; en el hallazgo le dejaría abierta una puerta a otro problema que habría de solucionar y así hasta nuestros días. Es precisamente la infinitud del hombre, al mismo tiempo que su capacidad, la que le hace progresar y en ese progreso ha tenido que ver mucho la creatividad. Así, la necesidad percibida con esa fina sensibilidad de algunos hombres ante los problemas les ha llevado a buscar soluciones diferentes a las utilizadas rudimentariamente hasta entonces. La lista de las conquistas técnicas o expresivas del hombre se cerraría hoy momentáneamente con el último descubrimiento hallado esta mañana; el fuego, la rueda, el teléfono, la radio, la TV, las pinturas rupestres, la escritura, el conocimiento del propio ser humano y de la naturaleza son componentes de esa lista.

Nos resistimos a empezar la historia de la creatividad en Osborn o en Guilford. Las técnicas siempre empiezan con un mito: Platón, un precientífico, tal vez, de los estudios sobre creatividad, decía que la fuerza creadora del poeta y del filósofo estaba en el "entusiasmo" que no es sino una obsesión divina manifestada en cuatro formas: la sabiduría, don de Apolo; el éxtasis, de Dionisios; la locura poética, de las musas; y -

la enajenación del amor, de Eros y Afrodita. En esta fase, que podríamos llamar mítica o precientífica de los estudios sobre/ creatividad, tiene especial importancia el concepto de genio a lo largo de la historia. En Italia a finales del S. XVI, cuando florecen los mecenas, se empieza a llamar genio, al hombre/ que no depende ni de autoridades ni de libros, a quien se funda en sus propias ideas y experiencias. En Inglaterra, finales del S. XVIII, se les considera genios a las personas extraordi narias, una especie de "manifestación de la realidad divina"./ El Sturm und Drang alemán sacó a flote para el concepto del -- hombre su irracionalidad, su corazón, sus sentimientos. Nada - valía la inteligencia frente al impulso, frente al interior -- del hombre. Diversos avatares ha sufrido posteriormente el con cepto de genio, desde la consideración de genio para el hombre que triunfa socialmente o domina la naturaleza, hasta la cone xión de genialidad y locura, pasando por considerarlo como pro ceso hereditario. La idea platónica de creatividad y el concep to de genio destacan una idea sobre la persona creativa centra da en un carácter de singularidad, de alteridad, de irrepetibi lidad.

El desarrollo del concepto y de los estudios de creativi dad, según H. Jaoui se debe a un cambio notable en el terreno/ sociocultural e, incluso, económico. Cita cuatro corrientes:

- La evolución de las concepciones filosóficas y psicoló gicas relativas al concepto de imaginación.
- La corriente heurística (definible como ciencia de la - invención) o establecimiento de una lógica del descubri miento.
- El desarrollo de la psicosociología moderna. El desarro llo del psicoanálisis freudiano, el inconsciente colec-

tivo de Jung, la invención del "sueño despierto dirigido" de R. Desoille, la revolución antisiquiátrica (Laing y Cooper), las psicologías del desarrollo (A. Maslow) - conforman, entre otros, el mapa de esta situación.

- El aceleramiento del cambio en todos los campos, la calidad de vida exige nuevas conquistas. La celeridad con que quemamos etapas en este S. XX, nos va dejando al -- descubierto, inermes ante el veloz futuro. Todo va quedando demasiado pronto viejo, y la necesidad de novedad se hace patente. Necesitamos ser de nuevo sorprendidos.

A todo esto habría que añadir el sentimiento, que últimamente está aflorando, de la limitación de los recursos energéticos y alimenticios que ahora utilizamos. Se impone la necesidad de búsqueda de nuevos recursos, si no queremos vernos sumidos en la precariedad. De nuevo, la necesidad y la sensibilidad/ ante el problema se convierte en motor de cambio. Se pide ayuda, ayuda urgente, a las capacidades y potencialidades creativas del ser humano. Por otra parte, se tiene la conciencia de/ que las instituciones sociales están caducas y de que hay que/ superar ciertos modos y formas de conducta. Parece ser que el/ pensamiento lógico se ve impotente ante esta avalancha de problemas y se intentan descubrimientos por medio del pensamiento creativo, de la introspección o de cualquier otro medio.

Es casi más que obligado citar los datos que nos aporta - Guilford sobre los estudios de creatividad basados en la revista que recoge las publicaciones en el campo de la Psicología, / la "Psychological Abstracts". Desde el período que va de 1930/ hasta 1965 se publican aproximadamente seis artículos por año/ sobre creatividad, de una forma progresiva. El porcentaje para 1930 era de un 0,12% alcanzando en 1965 el 0,71%. En 1969 era/



ya de un 1,4%. Se observa, pues, el avance que últimamente ha sufrido el estudio sobre la creatividad. Por otra parte, el tema se está imponiendo de tal forma que son numerosos los libros publicados, incluso, a varios idiomas, tal es el caso de la obra de Osborn. Nacen revistas especializadas en creatividad como el "Journal of Creative Behavior".

Parece ser que los albores de los estudios sobre creatividad hay que situarlos en Norteamérica, por los años 30. Por entonces Osborn maduraba su proyecto del "brainstorming"; Gordon en los 40 hacía otro tanto con su método analógico. Wertheimer (1945) proponía como elemento esencial en la estructura de la personalidad la función imaginativa.

Pero, es a partir de 1950, cuando se produce la explosión, alcanzando su máxima cuota en 1965 con los estudios de Guilford, Torrance, etc., cima que no ha descendido hasta nuestros días. Hasta 1950 se habían realizado estudios de máximo interés, como el de Galton sobre la herencia del genio; Wallas había descrito las etapas esenciales en el proceso creativo, C. Patrick había propuesto este modelo a prueba experimental; J. Rossman había investigado otro modelo similar; H. C. Lehman había estudiado la biografía de gentes creativas; e incluso, se habían ensayado tests de ingeniosidad y originalidad. Sin embargo, el gran impacto ya en los años 50 vendría dado por A. Osborn con la publicación de su libro "Applied Imagination", un auténtico revulsivo. En 1954 este mismo autor crea la "Foundation of Creative Education" en la Universidad de Buffalo. De ahí nace la publicación del "Journal of Creative Behavior". La Fundación dirigida por S. Parnes hoy, imparte todos los años en junio su Seminario Internacional de Creatividad.

Guilford ha hecho una notabilísima aportación al estudio/

de la creatividad. Su estructura del intelecto (S.I.) ha aportado entre otras conquistas una distinción entre pensamiento - convergente y pensamiento divergente. Ha construido diversos -- tests de creatividad que han dado origen a otros muchos. Ha es tudiado cuantitativamente la creatividad y ha descubierto factores creativos como son la fluidez, la divergencia, la flexibilidad y la originalidad.

En torno a 1965 Torrance elaboró diversos tests de creati vidad y realizó profundos estudios, especialmente, en el campo de la educación. Tiene también numerosas publicaciones.

En Estados Unidos son numerosos los Centros de Investigación dedicados a la creatividad. Así Guilford dirige en la Uni versidad de California del Sur el Centro de Investigación so-- bre las Aptitudes. Se estudia la estructura de la Inteligencia incluyendo los procesos mentales de producción creadora. D. -- Mackinnon y F. Barron en el Instituto de Investigación y Medida de la Personalidad de la Universidad de California, en Berkeley, estudian los rasgos característicos de las personalidades creativas. Torrance en el Instituto Pedagógico de la Uni-- versidad de Minnessota investiga sobre la creatividad en educa<sup>u</sup> ción. Getzels y Jackson en la de Chicago, sobre las relaciones entre inteligencia y creatividad. El patrimonio sobre los estu dios de creatividad no es exclusivo de las universidades, ni de personalidades aisladas, sino que ha trascendido a las empresas, a los centros de publicidad e, incluso, se ha hecho popular en tre las gentes; a este respecto Jaoui cita una encuesta en la/ que se demuestra que aquellos productos o servicios a los que/ se ha aplicado la palabra creatividad han aumentado las ventas <sup>»</sup> o su eficacia de un 10 a un 20 por 100.

En el campo de la enseñanza y, especialmente, en la ense-

ñanza elemental es donde más influencia puede tener la aplicación de la creatividad, ya que nadie es más susceptible ante la creatividad que el niño. F. Williams ha ideado un proyecto de suma importancia para enseñar a los alumnos a pensar creativamente y lo está experimentando en ciertas escuelas nacionales del Estado de California. Si queremos cambiar hay que empezar con la enseñanza innovadora a los niños y a los estudiantes de Enseñanza Superior y de la Universidad. Ello comporta un desacondicionamiento de los modos de pensamiento utilizados hasta ahora, una innovación en los programas de estudio y las técnicas empleadas y, sobre todo, la instauración del perfeccionamiento del profesorado.

Estados Unidos es la Meca de la investigación sobre creatividad, pero el tema es tratado también en otras latitudes. Abraham Moles, profesor de la Universidad de Estrasburgo, investiga en Francia fundamentalmente métodos sobre creatividad, junto a otros aspectos. El Grupo de Investigaciones y Estudios Creativos (GREC) tiene una decidida dirección de aplicación práctica de la creatividad, determinada por tres tipos de Talleres, el de Psicoanálisis, el de Educación y el Metodológico, en el que los hermanos Jaoui han trabajado el método de descubrimiento; "Deslices semánticos progresivos".

En España existe el Seminario Permanente de Creatividad del ICE de la Universidad Politécnica de Valencia, que edita la revista "Innovación Creadora".

¿Cuál es el futuro de la creatividad? Podemos decir que el campo está abonado para una buena cosecha. La creatividad suscita interés en todos los campos y es bien visto desde muy diversas perspectivas. Sin embargo, también pueden entrecruzarse diversas acechanzas: el desgaste y empobrecimiento de una ten-

dencia excesivamente pragmática, la ideologuización del término, el canto del cisne de los estudiosos, su utilización como medio o fin exclusivamente, su compra como un producto publicitario, su mitificación o su comprensión vanal. Seamos optimistas y pensemos que servirá fundamentalmente para desvelar nuestra propia verdad de hombres y la verdad de las cosas, para salvarnos de todo prejuicio en busca de la autenticidad. Y/ser auténticos es, en una de sus formas, ser fiel a nuestro --- tiempo.

Estamos en una época de cambio que exige una dinámica por nuestra parte. Como ha dicho E.P. Torrance, si en el pasado hemos podido sobrevivir a base de nociones y objetivos estáticos, hoy las cosas están cambiando a un ritmo tan vertiginoso que nuestra supervivencia no está garantizada si seguimos viviendo y pensando en términos estáticos. La educación ha de preparar/ al hombre para que sepa afrontar y solucionar las exigencias de sus necesidades. Uno de los objetivos de la nueva educación bien pudiera ser el desarrollo de la capacidad para el cambio/ eficiente y significativo.

La enseñanza creativa ha de ser: la palanca que haga progresar al mundo y el cangilón de noria que recabe de la inabable capacidad humana la energía necesaria para evitar la catástrofe de la inanidad abriendo una brecha a nuevos horizontes.

Bibliografía:

- 1.-GUILFORD, J.P.-"La creatividad: Retrospectiva y prospectiva", en BEAUDOT, A.-"La creatividad".-Narcea.-Madrid.-1980  
Pags.: 209-224.
- 2.-GUILFORD, J.P.-"La creatividad: Pasado, presente y futuro"  
En GUILFORD, J.P. y otros.-"Creatividad y educación".-Paidós.-Buenos Aires.-1.978.-Pags.: 9-23.
- 3.-JAOUI, H.:-"Claves para la creatividad".-Diana.-Méjico.-  
1.979.- Pags. 13-42.
- 4.-TORRANCE, E. .-"La creatividad en la educación americana".-  
En Courtis, J; G.Demos; Torrance, E. .-"Implicaciones educativas de la creatividad".-Anaya 2.-Salamanca.-1.976.-339-50.

### 1.1.3. FACTORES DE CREATIVIDAD

La creatividad, como indica Matusseck, es un potencial que todo ser humano posee en mayor o menor medida; no es pues, una/capacidad exclusiva de unos pocos hombres superdotados. Pero es en los grandes creadores donde con mayor claridad se pueden observar aquellas manifestaciones y síntomas de ser creativo. El estudio de sus obras ha dado luz sobre el problema de cuáles -- sean los indicadores de la creatividad. Guilford, por otra parte, ha considerado que la creatividad no es una dimensión única de la personalidad sino un conjunto de factores. Ha realizado-- junto con sus colaboradores importantes estudios de análisis -- factorial, preguntándose por las características que definirían a los individuos creativos. No se trata tanto de un estudio de/ la personalidad de los sujetos creadores cuanto de su actividad o estructura mental. Torrance, Lowenfeld y otros han investigado también en este campo. Los factores indicadores o caracterís- ticas del pensamiento creativo que G. Heinelt ( 1 ) ha recogido/ bajo el epígrafe de "modelo estático", serán las siguientes:

a) Fluidez: Es la capacidad para evocar una gran cantidad/ de ideas, palabras, respuestas,... Mira al aspecto cuantitativo de la producción creadora. Se podría definir como el número o - velocidad con que estas ideas son sugeridas ( 2 ).

La fluidez dice Guilford "consiste en gran medida en la ca- pacidad de recuperar información del caudal de la propia memo-- ria, y se encuentra dentro del concepto histórico de recorda--- ción de información aprendida", ( 3 ).

La fluidez, por la posibilidad de cuantificación, es sus-- ceptible de ser tratada estadísticamente.

El mismo Guilford ( 4 ) ( 5 ) ha distribuido este factor en/

## clases:

- Fluidez ideacional: que consiste en la producción cualitativa de ideas. La idea puede ser de lo más simple, una mera palabra, o de lo más compleja, el título de un libro o una narración.
- Fluidez figurativa: Las distintas formas, que por ejemplo en el test del círculo de Torrance, se pueden crear en un tiempo determinado.
- Fluidez asociativa: consistente en el establecimiento de relaciones. Vg.: establecimiento de una lista de predicados opuestos a "trabajador".
- Fluidez de expresión: Guilford la refiere a la facilidad en la construcción de frases.
- Fluidez verbal: etc.
- Fluidez de las inferencias: Presentada una afirmación hipotética se han de imaginar las consecuencias e implicaciones en los cuales se puede pensar en un tiempo determinado. ¿Qué consecuencias traería la tala de todos los árboles de la nación?

Pero como se pregunta el mismo Guilford ¿no se podrán considerar a su vez diversos aspectos en cada uno de los factores/ de fluidez verbal, ideativa, asociativa..? Probablemente sí y en ello se sigue investigando.

b) La flexibilidad: Es la capacidad de adaptación, de cambiar una idea por otra, de modificarla. Mira a los aspectos cualitativos de la producción. "Cantidad de categorías de asociaciones que pueden diferenciarse claramente" (6 ). En un test de flexibilidad basta con que se varíe la clase de respuesta. En un test en que se pide la enumeración de objetos redondos, se-

rán de distinta clase las respuestas sol, manzana, balón. Serán de la misma categoría Sol, Tierra, Luna, Marte.

Torrance ( 7 ) la ha definido como "la habilidad para adaptarse a las instrucciones que cambian, para librarse de la inactividad del pensamiento, para utilizar varios enfoques". Según sus Test los niños tienden a ser más flexibles que los adultos/ y los adultos mentalmente sanos más que los enfermos.

Guilford ha encontrado dos clases de flexibilidad:

- Flexibilidad espontánea: es aquella, que aun sin proponérselo, utiliza el individuo cuando varía la clase de respuestas a una pregunta de un test. Frente a esta flexibilidad se opone la rigidez determinada por la persistencia en una o muy pocas categorías de respuestas.
- Flexibilidad de adaptación: cuando el sujeto realiza ciertos cambios de interpretación de la tarea, de planteamiento o estrategia, o de solución posible ( 8 ).

Según Faucheux, la aplicación de reglas es una aptitud para el razonamiento, mientras que la creatividad implica un afloramiento de nuevas relaciones ricas en información rara y valiosa" ( 9 ).

c) Originalidad: La originalidad tiene un carácter de novedad. Mira a las soluciones nuevas, inhabituales, distintas a las demás, aparecen en una escasa proporción en una población determinada. Estadísticamente queda determinada por la infrecuencia de respuesta. Es el carácter de rareza o singular de las asociaciones. Así, si en el test del círculo sólo una persona hubiera dibujado un libro redondo con sus letras, ésta habría sido la respuesta original. Este factor parece ser, a juicio de los investigadores, el más determinante en la apreciación



ción de la capacidad creadora.

Torrance la define como la "habilidad para producir res---puestas poco comunes: para evocar asociaciones remotas, insólitas o desacostumbradas".

Los factores de fluidez, flexibilidad y originalidad son -considerados por casi todos los autores como los más determinan-tes y decisivos en la identificación de la creatividad.

d) Elaboración: Torrance para su apreciación en el test --del círculo lo define como el número de detalles necesarios pa-ra que lo dibujado se exprese por sí mismo (10). Sikora apela a este tipo en definición y a la de Guilford (perfeccionamiento -de los detalles de lo que constituye un producto ya terminado)/dada su importancia. La definición deberá extenderse a "la capa-cidad para realizar un desarrollo preciso" (11).

Guilford situándose dentro de la teoría de la estructura -del intelecto define la elaboración como la "producción de im--plicaciones". De forma que una "unidad de información debe con-ducir a otra, como una especie de extensión o complemento suyo".

La elaboración dirige al individuo a la realización de la/obra lo más perfectamente posible. Suscita el sentimiento de un deseo reiterativo de perfeccionamiento. Determina, en gran medi-da, la calidad de la obra creada.

e) Penetración: Es la capacidad de profundizar en los pro-blemas. Es la búsqueda de la verdad estructural. Es preciso ---aprehender la esencia de las cosas. Lo nuclear de los problemas. El sentido del mundo y de sí mismo. Es preciso profundizar en -el espíritu, que como dijo Heráclito "no tiene límites aunque -se midan los pasos de todos sus senderos". La penetración permí-te percibir las implicaciones, consecuencias y razones de un --

cambio. Hallar el sentido de la interpretación de un cambio y/  
de un cambio de interpretación.

f) Redefinición: La solución de un problema puede inten--  
tarse desde diversas perspectivas. El sujeto creador no deja -  
cerrada su propia obra, sino que tiende a mejorarla, recons---  
truir la; posee la habilidad de transformar algo en otra cosa,/  
de emplearla para funciones que no son específicamente la suya.

Con Torrance (12) podríamos considerarla como "la habili-  
dad de definir de nuevo, de reorganizar lo que vemos con nuevos  
prismas, de cambiar la función de un objeto conocido, de ver -  
algo muy conocido en un contexto nuevo, es la transformación -  
que hace que la actividad mental sea productiva en vez de re--  
productiva".

Desde una óptica psicoanalítica Matussek (13) considera -  
la redefinición como la capacidad de utilizar los objetos de -  
una manera nueva y de poner nuevos nombres a las experiencias/  
o situaciones antiguas, hasta que el hombre puede llegar a co-  
nocerse ocurriéndosele para tal situación la "palabra justa, -  
liberadora". Con ella se le abre un mundo nuevo. El sujeto no/  
creador se concibe a sí mismo y al mundo que le rodea con las/  
categorías ya conocidas y siempre repetidas. Pero ésta es la -  
forma más evidente de no conocerse a sí mismo y de vivir una -  
vida sin sentido.

Relacionado con el concepto de redefinición está el de --  
apertura. La mente creadora está abierta a nuevos perfecciona-  
mientos, sabe la limitación de sus conquistas, por ello está -  
abierto a mejorar, a rectificar su obra superándola.

g) Análisis: Capacidad para desintegrar un todo en sus --  
partes. Mediante el análisis se pueden estudiar las partes de/

un conjunto, o de un todo, determinar los detalles, penetrar/ en las partes, reducir a lo más elemental. Estudiar un elemen to por separado del conjunto. Se pueden descubrir nuevos sen tidos y relaciones entre los elementos de un conjunto, que no hubiesen podido ser percibidos sin esta operación.

h) Síntesis: Mediante la síntesis se pueden engarzar va-- rios elementos para conformar un todo novedoso, portador de - significados que no constituirían por separado las partes inte- grantes. Se puede condensar significativamente. Es mucho más/ que un mero resumen, es una "síntesis mental".

Si bien Guilford declara no haber confirmado estos dos úl timos factores, si los acepta como hipótesis, así afirma: --- "Las estructuras simbólicas frecuentemente deben romperse an- tes de que se puedan construir otras. Es pues, deseable explo rar diversas formas de actividades de síntesis y análisis en/ el terreno de la percepción, y de la conceptualización, con - el fin de determinar la existencia de esos factores" (14).

i) Sensibilidad ante los problemas: El sujeto creador tie ne una especial sensibilidad para percibir los problemas, pa- ra descubrir los defectos, las necesidades, y está tentado de llevar a cabo una obra que pueda cubrir esas sucesiones, sol- ventar esos problemas. El creador siente una especie de vacío, de necesidad de completar lo incompleto, de organizar lo de-- sordenado, de producir coherencia ante lo ambiguo, de dotar - de sentido a las cosas. Relacionando con este aspecto está la inherente curiosidad del ser humano, la insatisfacción por sa ber. A. Moles (15) la ha definido en términos de la "afición/ a explicar lo insólito", que consiste en hallar un sentido a/ una masa de informaciones, algunas de las cuales carecen de -

toda relación con la solución. A veces la presentación de un problema aparentemente sin sentido, de una serie de informaciones incoherentes, atrae la atención del sujeto creativo y se dedica a buscar la solución. La explicación de lo insólito es un reto para el auténtico creador. Está muy relacionada con otras dos grandes aficiones y tendencias del ser humano, como son la curiosidad, deseo de conocer las cosas de alguna manera secreta y su capacidad de admiración, de sorpresa. Una de las manifestaciones de la sensibilidad es la capacidad para hacer preguntas y, sobre todo, para saber hacer buenas preguntas, -- aquellas precisamente que nos llevan al fondo del problema, -- que lo ponen de manifiesto o que lo suscitan allí donde dormía o estaba disimulado.

j) Facultad de evaluación: La valoración es imprescindible para el proceso creativo, conocido y valorado el producto puede ser considerado como válido el objetivo alcanzado, o tal vez deba ser modificado el proceso para conseguir mejores resultados.

Estos aspectos, indicadores o factores de creatividad han sido estudiados por la mayoría de los autores y pueden ser --- diagnosticados por medio de tests. Pero existen otros factores a tener en cuenta, aunque no hayan sido estudiados en profundidad o hayan sido hasta el momento considerados como hipótesis/ solamente por algunos estudiosos.

A. Moles cita además, como factores relacionados con aptitud creativa, la motivación y la memoria, R. Marin, la comunicación y el nivel de inventiva, el mismo Guilford la ausencia/ de autoevaluación y la motivación como condiciones que afectan al pensamiento creativo y otros autores incluyen la intuición/ y la justificación.

k) La memoria: Recoge datos y elementos, los conserva, los tiene en disposición de poder ser relacionados, y éstos en un momento dado pueden hacer saltar la chispa de la imaginación -- (insight).

l) La motivación: Quien investiga, quien crea, quien inventa está buscando respuestas esenciales, aunque no sea consciente de ello. La motivación tiene una influencia cierta y definitiva sobre el proceso creador. Influye sobre el recuerdo, el insight y la elaboración. Es la impulsora de la acción. La que mantiene el esfuerzo permanente. Cada individuo tendrá sus motivos, intereses y actitudes particulares que impulsan a producir creativamente, que "motivan" a emprender una producción creadora, a mantener un esfuerzo, a potenciar el recuerdo.

m) La justificación: Se trata de hallar una razón a la invención, de que la invención pueda razonarse o realizarse y que de alguna manera, sea útil a la humanidad.

n) La organización Coherente: es la capacidad de armonizar todos los elementos que constituyen la obra creada de forma que constituyan un todo dotado de sentido. Wilson y Guilford lo consideran como la capacidad de establecer un orden entre datos de la más diversa clase y proceder a su transformación. Será más bien un factor de producción convergente pero con una gran influencia en la creatividad.

ooo000ooo

- (1) HEINELT, G.- "Maestros creativos, alumnos creadores".- Kapelusz.-Buenos Aires.-1.979.- Pág. 18.
- (2) GARCIA, F.- "Creatividad e imagen en los niños".- Publicaciones del MEC. Madrid. 1.981.- pag. 14.

- (3) GUILFORD, J.P. "La creatividad, presente, pasado y futuro".  
en GUILFORD, J.P. y otros.-"Creatividad y educación".-Paidós.-Buenos Aires.- 1.978.- Pag. 18.
- (4) GUILFORD, J.P.-"La creatividad".-En A. BEAUDOT.- "La creatividad".-Narcea.- Madrid.-1.980.- Pag. 30.
- (5) GUILFORD, J.P.- "Factores que favorecen y factores que obstaculizan la creatividad".- En COURTIS, J., DEMOS, G. y TORRANCE, E.- "Implicaciones educativas de la creatividad".- Anaya, 2.- Salamanca.-1.978.- Pag. 116.
- (6) SIKORA, J.- "Manual de Métodos Creativos".-Kapelusz.-Buenos Aires.-1.979.- pag. 22.
- (7) TORRANCE, E.- "Educación y Capacidad Creativa".-Morova.- Madrid.-1.977.- Pag. 134.
- (8) GUILFORD, J.P.-"Factores que favorecen y obstaculizan la creatividad".- Opus cit. pag. 119.
- (9) MOLES, A., CAUDE, R.- "Creatividad y Métodos de Innovación". Ibérico Europea de Ediciones.- Madrid.-1.977.- Pag. 83.
- (10) TORRANCE, E.- Opus cit. pag. 87.
- (11) SIKORA, J.- Opus cit. pag. 10
- (12) TORRANCE, E.- Opus cit. pag. 136.
- (13) MATUSSEK, P.- "La creatividad".-Herder.-Barcelona.-1.977.- págs 25-26.
- (14) GUILFORD, J.P.-"La creatividad". En BEAUDOT, A.- Opus cit. pag. 32.
- (15) MOLES, A. y CAUDE, R. Opus cit. pag. 84.

#### 1.1.4.MEDIDA DE LA CREATIVIDAD

Para que el concepto de creatividad se convierta definitivamente en algo serio y científico es necesario olvidarse de -- opiniones vagas y molestarse en investigar para delimitar, definir, experimentar, verificar hipótesis y comunicar resultados./ Es obvio que la investigación psicométrica, entre otras, puede/ ayudar a la consecución de este objetivo. Los tests de creatividad tratan de evaluar ésta por medio de instrumentos de medida/ objetivos. No obstante la empresa no es nada fácil. Entre otros aspectos hay que tener en cuenta:

1.-Se han ido desterrando ciertos prejuicios sobre los sujetos creativos. La mayor parte de los investigadores hoy día - consideran que la aptitud creativa no es patrimonio de unos pocos elegidos, poetas, artistas, inventores, sino que se encuentra presente en todos los seres humanos, lo que diferencia a -- unos de otros es el grado en que se manifiesta.

2.-La gran aportación de Guilford ha sido diferenciar el - concepto de inteligencia de el de creatividad. No se trata de - separarlos, sino de no confundirlos; si bien metodológicamente - se impone la diferenciación de medios específicos para determinarlos.

3.-Los tests de creatividad necesitan de la profundización en el conocimiento de la estructura interna de la creatividad,/ de su "verdad estructural". Es necesario determinar cuáles son/ los factores de creatividad, para que éstos sean susceptibles - de ser medidos. Pero a su vez los tests de creatividad aportan/ una ayuda valiosísima para definir el concepto.

4.-Una de las dificultades más notables con la que se en-- frenta la investigación psicométrica de la creatividad es la --

falta de validez externa. La validez de constructo está conseguida por la técnica empleada, el análisis factorial. En los tests de Torrance sobre creatividad se ha conseguido un alto grado de confiabilidad. En cambio siguen existiendo muchas dificultades para hallar criterios externos que, con seguridad, justifiquen la validez del instrumento de la prueba. La validación, por ejemplo, por medio del juicio de los maestros está sometida a posibles falseamientos:

- Con frecuencia los criterios del maestro no coinciden con los del examinador; o no son entendidos en el mismo sentido, en el caso en que se disponga de una misma escala de valoración.
- La presencia de prejuicios. A veces el alumno creativo es visto como indisciplinado, alejado de la norma.
- Es posible que el alumno creativo no se comporte como tal debido a una situación momentánea, o que el no creativo tome comportamientos de pseudocreatividad, sobre todo si los comportamientos creativos son elogiados o compensados por el maestro.
- La aptitud y actitud del maestro respecto a la creatividad.

El mismo Torrance se ha dado cuenta de la poca fiabilidad que ofrece este criterio, y ha ensayado otros; al parecer más eficaces como son el sociograma creativo aplicado a los alumnos, y la validación por medio de tests proyectivos. Pero estos métodos también presentan sus dificultades. Los niños al elegir a sus compañeros más creativos pueden estar sujetos a la afectividad, a la incapacidad de determinar qué comportamientos son creativos y a la influencia explícita o implícita de la apreciación de sus profesores.



En cuanto a los tests proyectivos indicarían fundamentalmente qué características psicológicas son propias de los sujetos creativos, pero no, tal vez, determinar cuáles son creativos, desde un punto de vista intelectual.

En diversos investigadores se ha observado, por otra parte la mediana correlación entre diversos tests de creatividad, de tal forma que también es discutible la validación mediante la correlación con otros tests, que por otra parte se encontrarían con las mismas dificultades que el que se quiere validar.

5.-Otra consideración importante sería la posibilidad, ca si necesidad, de que estos tests se pudieran puntuar mecánicamente, sin la intervención de una persona; como indica Barron, la eliminación de una persona que valore nos llevaría a una ma yor objetividad; sin embargo, es inherente a la naturaleza del acto creativo su complejidad y precisa de un observador capaz/ de advertirla. Por otra parte, como ya ha indicado Guilford, - es característico del acto creador su diversidad y divergencia de respuestas. Mientras para medir la inteligencia nos podemos servir de una respuesta única como verdadera, para medir la -- creatividad es característica la posibilidad de diversas res-- puestas ante un problema, respuestas a veces insospechadas capaces de producir "la sorpresa eficiente" (Bruner); ante esta/ situación ¿qué sistema mecánico es capaz de reaccionar? Inge-- niosamente Flanagan en su test de inventiva ha intentado sol-- ventar esta dificultad mediante la técnica de dar varias res-- puestas a un problema y utilizar al mismo tiempo la inventiva. La respuesta correcta consistía en completar dos palabras de - las que se ofrecían la primera y la última letra. La estructura de las respuestas falsas era idéntica. Considero que es una buena posibilidad, pero, concretamente, en la elaboración de -

su test se le acusa de que es una forma de medir la inteligencia verbal, pero no de medir la ingeniosidad.

6 -Otro aspecto conflictivo es la peculiar situación, la actitud que se debe lograr del sujeto que realiza un test de creatividad, si no queremos que queden desvirtuados los resultados. Wallach y Kogan han hecho especial énfasis en este aspecto. Inciden en que el sujeto debe situarse ante un test de creatividad como ante un juego.

7.-Otro de los obstáculos con los que se encuentran los tests de creatividad es la laboriosidad necesaria para su corrección.

8.-Hay otros aspectos como que el diagnóstico de los test es aproximativo, ¿cuándo un acto es realmente creativo o es -- producto de una aptitud creativa?, pero esto es también aplicable al problema de la medida de la inteligencia convergente.

A continuación vamos a hacer referencia a algunos de los tests utilizados para medir la creatividad.

Gisela Ulmann ha catalogado los tests de creatividad en tres grandes apartados:

- Tests de pensamiento creativo.
- Tests de percepción.
- Tests de creatividad para la identificación de características de personalidad.

De estos tres campos, el más investigado ha sido el primero. Ya en 1916 Chassell construyó un instrumento de medida para detectar la originalidad (2). Citamos alguno de los doce subtests de los que constaba la prueba:

- a).- "Ward Building": Partiendo de la palabra "Aembot" deben formarse nuevos vocablos.
- b).- "Original Analogues": Se proponen dos palabras que --

guardan cierta relación; hay que buscar el complemento/ correspondiente de una tercera palabra, cuya respuesta/ ha de ser original.

- c).- "Completion-test": Introducir todas las letras y palabras que faltan en un test para conseguir un texto con sentido.
- d).- "Economic Prophecies": Descubrir el mayor número posible de medios, que sean originales, con los que se podrá viajar, calentarse y disponer de vivienda, en el futuro.
- e).- "Code test": Dado un código, se trata de descodificar palabras cifradas y traducir al código palabras no codificadas.
- f).- "Invention for sheet Music": Inventar un artilugio para dar la vuelta a hojas sueltas de un cuaderno de música.
- g).- "Novel Situations": ¿Qué consecuencias se seguirán de situaciones totalmente nuevas? Vg.: el agua deja de dilatarse cuando se hiela.

Este test ha inspirado algunas pruebas de creatividad que se han construido después, tal vez ignorándolo los mismos autores. Así el subtest "Novel Situations" presenta una tarea similar al de "Situaciones insólitas".

La valoración de las respuestas atendían al tiempo necesitado y a la originalidad de las mismas.

Son célebres las investigaciones psicométricas sobre creatividad realizadas por Torrance. Su "Torrance Tests of Creative Thinking" (1) se compone de dos partes, una figurativa y otra verbal. En la figurativa se proponen ejercicios, tales como:

- a).- Ejercicio del círculo: Durante 10 minutos deben representarse imágenes y objetos en una cuartilla con 35 círculos. Pueden dibujarse líneas, puntos y manchas, -- dentro o fuera de los mismos. Los factores de medición/ se basan en la fluidez (trazar el mayor nº posible de - objetos), originalidad (objetos menos frecuentes), flexibilidad (diferentes clases de objetos) y elaboración/ (detalles necesarios para que el dibujo se exprese por - sí mismo). (Muestra en las páginas 86 y 87)
- b).- Completar figuras incompletas: Deben completarse imágenes de la forma más original posible; son diez imágenes, debajo de cada cual debe escribirse un título interesante.
- c).- Construcción de imagen: El material estimulante son/ papeles engomados de distintas formas. El alumno puede/ pegarlo donde quiera y hacer trazos para conseguir una/ imagen interesante. El producto se califica según su -- originalidad y elaboración.

La parte verbal propone tareas como:

- a).- Mejoramiento de productos: Cómo podría mejorarse por ejemplo un monito de peluche para que este juguete causase más placer a los niños cuando juegan con él. Se califican las ideas más sagaces e insólitas.
- b).- Formulación de preguntas: La tarea consiste en que -- realice el mayor número de preguntas posibles, y que al mismo tiempo sean originales, sobre la acción mostrada/ en un dibujo, cuyas respuestas no puedan encontrarse en el mismo.

c).- Empleo inusitado: ¿Que podría hacerse con cajas de / cartón vacías?. Se anotan los usos más originales, no - teniéndose en cuenta el tamaño de las cajas.

Las instrucciones para la realización del test deben ser/ precisas y estimulantes para la realización de las diversas ta reas, se ha de procurar que la atmósfera, durante la ejecución, sea lo más relajada posible.

Las soluciones, como hemos visto, se juzgan en razón de - la originalidad, fluidez, flexibilidad y en algunos casos se-- gún el grado de elaboración.

La validación la ha realizado por medio de tests proyectii vos, sociogramas y juicios de los maestros.

Cunnington y Torrance han construído el test de originalid ad "Sonidos e imágenes", consta de cuatro efectos sonoros, -- que se repite en serie tres veces. Los efectos van de lo co--- rriente a lo insóto, de lo simple a lo complejo. El sujeto de- be escribir lo que le sugiere cada imagen sonora, en la breve/ pausa que tiene lugar después de cada repetición del efecto son oro. La puntuación responde a la infrecuencia de respuesta.

Wallach y Kogan han ideado un test de creatividad que comp prende cinco series de pruebas ( 3 ) :

a).- Enumeración:

El examinador propone al sujeto que le diga todos -- los objetos redondos en los que puede pensar, todos los obje-- tos que hacen ruido, todos los objetos cuadrados y todos aque-- llos que se mueven por ruedas.

Las consideraciones generales tanto para éste como para - los cuatro restantes son:

- Creación de un ambiente relajado para que el niño tome/ los ejercicios como juegos. Esto es fundamental.
- Cada niño puede utilizar el tiempo que desee para cada/ item, sin tratar jamás de presionarle.
- Para la calificación son tenidas en cuenta dos varia--- bles: Unicidad, respuesta que no se ha repetido ninguna/ vez en el resto de los sujetos que han realizado la prue<sub>ba</sub>; y variable número, es la cantidad de respuestas da-- das por cada niño a un item determinado.

Una respuesta única, vg.: para, dime "todo lo que se -- mueve con ruedas" es "magnetófono", en cambio "carretilla" no lo es.

b).- Utilizaciones poco habituales:

Dime todo lo que puedas hacer con un periodico, un - cuchillo, un zapato, una llave, una silla, un botón, un neumá- tico, un tapón.

c).- Semejanzas:

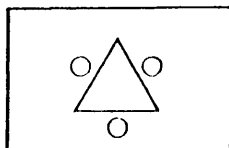
Consta de diez items. Dime todo lo que hace que una/ patata y una zanahoria se parezcan. Las comparaciones siguen - entre un ratón y un gato, un tractor y un tren, la leche y la/ carne, un reloj y una máquina de escribir, etc.

d).- Interpretación de ocho figuras discontinuas:

En los tests anteriores los estímulos eran verbales, en éste y el siguiente son visuales.

He aquí un dibujo:

Díme todo lo que pueda representar.



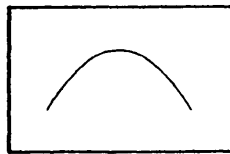
Una respuesta única para este ejemplo es: "tres ratoncitos comiendo un trozo de queso". No lo es: "tres personas sentadas alrededor de una mesa".

e).- Interpretación de rasgos:

"He aquí una línea.

Puedes volverla en todos  
sentidos.

Dime en todo lo que te hace  
pensar".



Para el ejemplo, una respuesta única es: "la boca abierta/  
del caiman". Pero no lo es: "un sombrero".

Un test muy interesante es el "Gottschaldt Figures Tests" que trata de estudiar la flexibilidad adaptativa. Consiste en/ descubrir en una figura compleja una más simple encubierta. Se presentan 15 problemas. Las puntuaciones van de 0 a 15.

Aquí en España, (4) F. Menchén está trabajando en un test que lo titula "I.O.E.". Consta de dos partes una visual y otra sonora.

En la visual propone las siguientes tareas:

- a).- Composición: El sujeto ha de escribir todo lo que se le ocurra dado un estímulo visual formado por tramas - sobre motivos de la Naturaleza.
- b).- Poner títulos a tres escenas distintas de un mismo - tema.
- c).- Completar historias: Dadas tres viñetas, el sujeto - deberá completar una historia en una cuarta viñeta en/ blanco.

- d).- Indicar consecuencias: Se presentan dos escenas relacionadas entre sí. El sujeto debe escribir todas las consecuencias que se le ocurran.
- e).- Inventar una historia: Partiendo de tres láminas distintas y con estímulos diferentes, el sujeto deberá -- componer una historia siguiendo el orden que desee.
- f).- Sugerir: Presentada una lámina con manchas de tinta, escribir todo lo que se piense sobre ella.

En la parte sonora, se propone:

- a).- Recogidos estímulos sonoros del ambiente -lluvia, -- viento, mar, catarata- el sujeto debe escribir todo lo que se le ocurra.
- b).- Escribir títulos inadecuados a una secuencia de sonidos.
- c).- Mientras se oye una pieza rítmica inventar una historia.

La evaluación de las diversas tareas se llevará a cabo teniendo en cuenta los factores de Imaginación, Originalidad y Expresión. Es una prueba muy interesante, aunque no exenta de dificultades a la hora de codificar resultados.

Sin pretender ser exhaustivos también en España hay estudios de investigación en este campo, dignos de reseñar como el Test de García Yagüe; el Test de Asociaciones Raras y el de Viñetas de Rivas Martínez; y el de Fernández Pozar, Test de Creatividad Escolar.

Hubert Jaoui cita en su libro "Claves para la creatividad"



diversas pruebas para uso profesional llevadas a cabo por su -  
equipo. Entre otras:

- a).- Indicar títulos originales para un determinado film.
- b).- Completar una forma coloreada asimétrica con el fin/  
de hacer un dibujo. Posteriormente ponerle un título.
- c).- Se presenta una situación enigmática en un dibujo:  
El ejercicio se desarrolla en tres tiempos:
  - Plantear un número de preguntas sobre esa si-  
tuación.
  - Emitir hipótesis que las puedan explicar.
  - Extraer las consecuencias de esas hipótesis.
- d).- Referencia a los centros de interés del sujeto: se -  
le pide que diseñe una especie de constelación, en la/  
que él será el centro, los planetas serán los centros/  
de interés del sujeto tanto profesionales como extra--  
profesionales.

En el plano de la creatividad verbal Yamamoto ( 5 ) ha ---  
construido el "Test of creative writing", en el que ha trabaja  
do también Torrance. Se propone una serie de temas de redac---  
ción, tales como: "El perro que no sabía ladrar", "el hombre -  
que llora", "el médico que se convirtió en carpintero", etc.  
Seis son los criterios utilizados para medir la creatividad: -  
Organización, sensibilidad, originalidad, imaginación, interio  
rización y riqueza. Cada uno de los cuales quedan desglosados/  
en otras cinco variables.

Desrosiers ( 6 ) ha realizado un profundo estudio sobre la  
creatividad verbal en los niños.

Parte del estímulo verbal "era roja". Este es el tema sobre el que han de escribir los niños. Tiene en cuenta criterios de creatividad: Imaginario, opacidad, originalidad, flexibilidad e integración. Puntúa los trabajos de 1 a 3 según los ejes funcionales de creatividad. Así en el criterio de originalidad. El trabajo considerado como trivial se le anotaría un punto, el considerado como ingenioso un dos y el original un tres. Estos conceptos son definidos con una gran precisión. Lo que ha hecho que existiera una correlación muy alta entre las puntuaciones de los cuatro grupos de jueces que han valorado los trabajos de los niños.

Nombrar a Guilford es casi obligado por la importancia -- que ha tenido en todos los campos del estudio de la creatividad.

Ha elaborado diversos tests, no todos validados, atendiendo a los factores creativos que ha detectado en su célebre estructura tridimensional del intelecto. Recogemos una muestra de su numerosa producción:

- a) Fluidez figurativa: Partiendo de una figura simple, -- por ejemplo, un círculo, realizar distintos dibujos.
- b) Fluidez verbal: Escribir palabras que comiencen y terminen con determinadas letras.
- c) Fluidez de pensamiento:
  - Enumera objetos redondos o que se consideren como tal.
  - Enumera consecuencias que se seguirán de un acontecimiento inusitado.
- d) Flexibilidad semántica: Proponer seis posibilidades de uso para un objeto dado, vg.: un periódico, pero los usos no han de ser corrientes.

- e) Fluidez de asociación: Completar una frase dada con el vocablo adecuado. Por ejemplo: "La niebla es tan... como una esponja".
- f) Producción divergente de sistemas simbólicos: Inventar sistemas de codificación con letras y números.
- g) Capacidad de ordenación semántica: Dadas cuatro imágenes de "comic-strips", ordenarlas conforme a una se-cuencia lógica.
- h) Redefinición figurativa: Encontrar rostros ocultos en dibujos complejos.
- i) Deducción: Indicar la mejor secuencia de cuatro pala--bras para formar una cadena asociativa.
- j) Capacidad para ver los problemas: Proponer una o dos -mejoras necesarias en objetos de usos corrientes.

Welch ha ideado un test para medir la capacidad de combinar ideas. Una de las tareas propuestas consiste en formar el mayor número posible de frases que tengan sentido con diez palabras dadas, otra en escribir una historia con veinte pala--bras de una lista.

Frente a estos tipos de tests que miden el pensamiento -- creativo, hay otros llamados de percepción y otros referentes/ a la personalidad.

En cuanto a los primeros han sido generalmente utilizados para la medición de la creatividad artística. Citaremos entre/ otros:

- El "Welsh Figure Preference Test". Consta de 200 figu--ras de complejidad variable. Los sujetos han de clasifi--carlas según su agrado o desagrado. Las personas creati--vas prefieren las figuras más complejas. Ha correlacio--nado bien con diversos tests de creatividad ya de pensa--

miento creativo, ya de personalidad.

- El Rorschach : Según Stark mediante las respuestas de mavimiento.
- El Tat, mediante el estudio de las historietas, cuando - en las respuestas se da un contenido impulsivo expresado, pero integrado.

Los tests de creatividad para identificar las características de personalidad: Myers, Mac Kinnon, Taylor, Kosinar, Barron, Mednick, Asch, Crutchfield han trabajado en este campo, la ma--yor parte de las veces con cuestionarios y otros tipos de test. Parece ser que a nivel de estos estudios los sujetos creativos/son preferentemente introvertidos, prefieren la complejidad y - la novedad y tienden a comportarse de una manera no conformista.

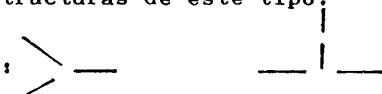
El test de Wartegg también detecta ciertos aspectos de la/ originalidad de los sujetos.

A. Moles ( 7 ) propone una serie de tareas-tests para medir la creatividad grupal, hace notar que para que el grupo sea más eficaz que el individuo ha de estar muy abierto y disponer de - buenas comunicaciones. Uno de los tests de creatividad colecti-va son los árboles de J. Riguet.

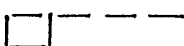
Problema: "Con siete palotes idénticos, construir todas -- las figuras posibles, eliminando toda discontinuidad y todo cierre en una figura. Se consideran idénticas dos figuras que se - deducen mutua y recíprocamente por deformación".

Así no son válidas estructuras de este tipo:

- por ser discontinua:



- por estar cerrada:



La solución de enigmas: la solución del problema debe ser/ hallada tras una serie de preguntas contestadas con un sí o con

un no.

Los tests de creatividad no son el único modo de detectar las capacidades creativas. En otros citaremos:

- El enjuiciamiento directo de tareas creativas.
- El estudio del proceso. Nos encontramos aquí con un problema que se ha hecho célebre: ¿han de ser los procesos o los productos, los criterios para detectar la creatividad? Ghiselin, Rompel y Taylor que analizaron el proceso creativo mediante descripciones del mismo, obtenidos de entrevistas, biografías y tratados teóricos. Se/recopilarón en dos listas que fueron presentadas a un grupo de investigadores, estos señalaron los adjetivos/que les parecían describir el proceso creativo. Se validó con otro grupo de investigadores, asignados previamente con distintos niveles de creatividad. Los investigadores más creativos eligieron los adjetivos que el grupo de control había considerado como más pertinentes para el proceso de creación. Otros muchos investigadores (Flanagan, Sprecher, Stoltz, Buel) que parecen confirmar que el estudio del proceso es un medio válido para identificar la creatividad.
- El juicio sobre el producto: La utilización del producto como criterio de evaluación de la creatividad presenta ciertas ventajas como es la de poder contarse y analizarse cualitativamente. Ahora bien el problema subyace en qué criterios se deben tener en cuenta y qué peso específico ha de tener cada cual, ¿la cantidad, la calidad, la significación para la sociedad, el grado de complejidad, las dificultades superadas, la satisfacción de las necesidades para la sociedad, la coherencia in--

terna, la apertura para nuevos campos de investigación, su aplicabilidad?

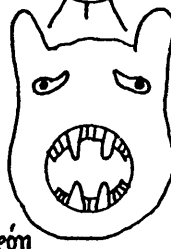
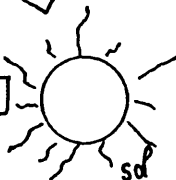
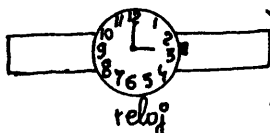
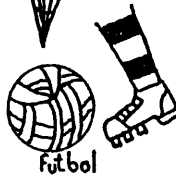
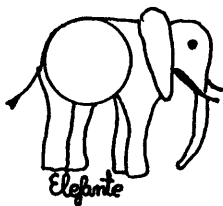
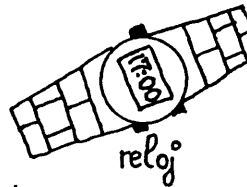
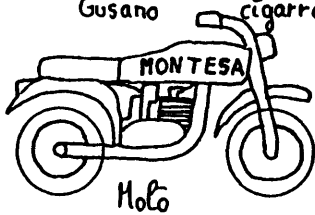
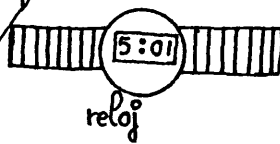
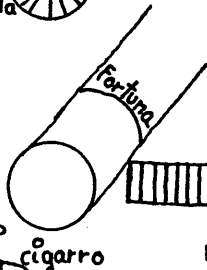
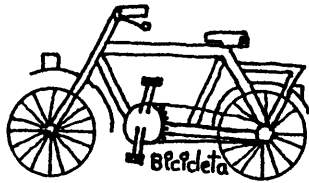
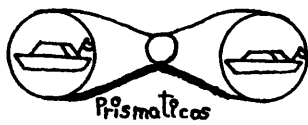
- La observación de la conducta, familiar, social, cultural, escolar, según se atengan a unas características determinadas, que son indicadoras de creatividad.

En definitiva, la identificación de la creatividad, cualquiera sean los criterios utilizados, es una tarea ardua, pero necesaria para el estudio de la creatividad.

CIUDAD: COLEGIO: TEST DEL CIRCULO

NOMBRE Y APELLIDOS:

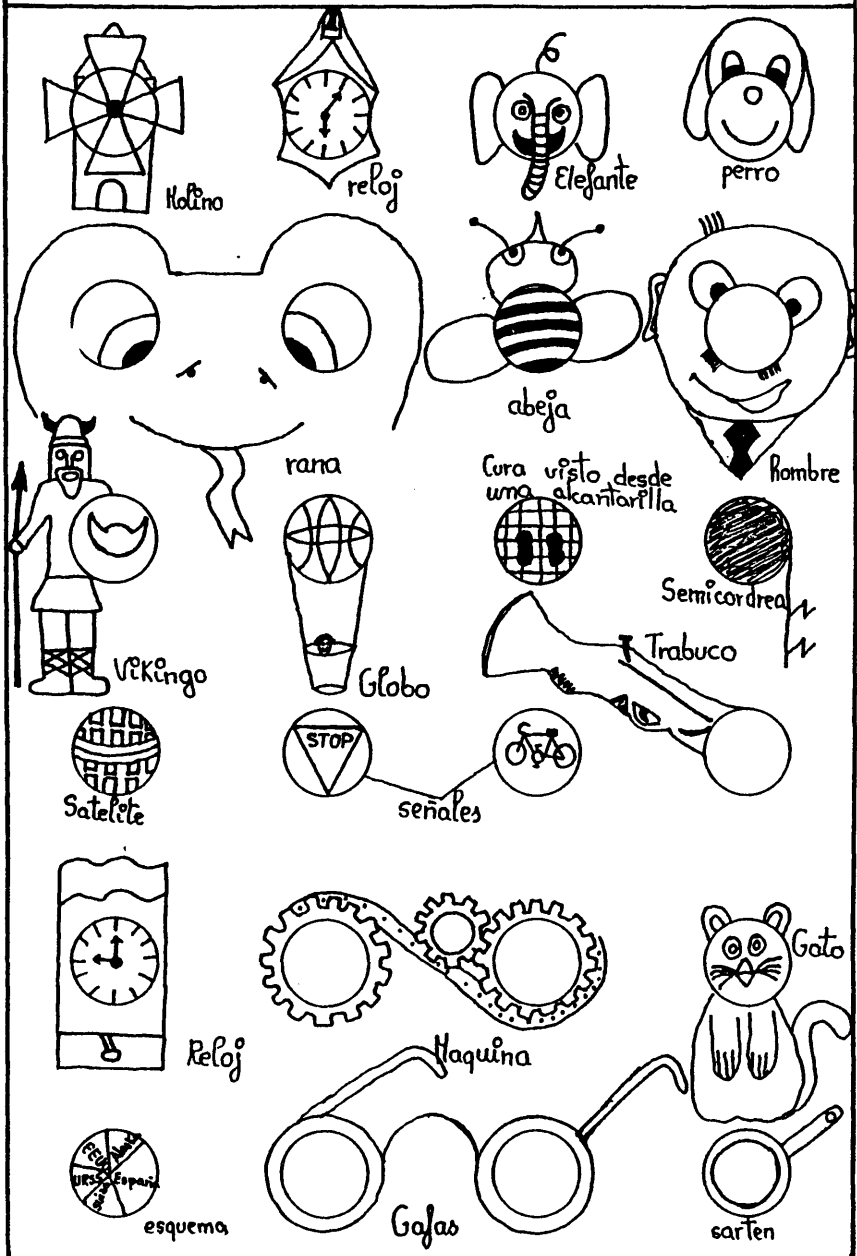
CURSO:



CIUDAD: COLEGIO: TEST DEL CIRCULO

NOMBRE Y APELLIDOS:

CURSO:





#### 1.1.5. EL PROCESO CREATIVO

Aunque han existido diversas tentativas para la formulación de un modelo coherente de proceso creativo o heurístico, como le llaman otros, es el de Wallas, el más esclarecedor. Consta de cuatro etapas fundamentales: Preparación - incubación - iluminación - verificación. A. Moles añade una quinta etapa, la difusión (8).

##### a).- Preparación:

El inventor en su contacto y percepción del mundo se encuentra insatisfecho de éste. Revisa en su interior utilizando su memoria los conocimientos ya adquiridos (productos de su propia cultura personal), los confronta con datos recientes, se documenta. Es una fase puramente exploratoria. Indaga, se interroga, pregunta y en la búsqueda de la respuesta halla la formulación del problema. Es significativo de este esfuerzo preparatorio, dice C.W. Taylor, "esa lucha en apariencia estéril, entre la mente interior y exterior en algún lugar poco frecuentado del problema". En realidad el inventor se encuentra insatisfecho, porque el universo se le presenta como incompleto, lo que le induce a crear, a completar. La duración temporal de esta etapa puede ser larga, pero es compatible con otro tipo de actividades.

##### b).- Incubación:

El planteamiento del problema suscitado en la etapa anterior se convierte en obsesivo, es el problema fundamental por el que hay que abandonar todos los restantes; no sólo los científicos, sino a veces hasta los personales. En esta fase tiende a completar ese mundo percibido como incompleto, a ce-

rrar la forma abierta. Aparentemente es una etapa de quietud, pero es el inconsciente el que fluye sin cesar. Su duración -- temporal es indeterminada. A.Moles aclara que "la imaginación, la fantasía, la gratuidad son esenciales en este momento; el - campo de conciencia está abierto de par en par, se produce un/ relajamiento de los censores de la inteligencia, la cual debe/ permanecer libre, disponible y abierta". Tal vez sea el momento de mayor originalidad.

c).- Iluminación o inspiración:

Es el momento álgido de la invención. Como un chipazo se vislumbra la solución, se logra cerrar la forma abierta, completar el universo inacabado; la clave nos es dada en una - intuición momentánea y afortunada. Se adquiere una seguridad y certidumbre definitiva con respecto a la solución del problema. El tiempo utilizado en esta fase es casi mínimo, instantáneo. El pensamiento vuela.

d).- Verificación:

Hay que volver al mundo exterior y confrontar la inspiración con la realidad. Hay que demostrar su validez lógica/ y experimentalmente. C.W.Taylor (9) le llama a esta etapa --- "el esfuerzo deliberado" y lo subdivide en tres etapas: la elaboración, la revisión y la verificación. La etapa de verificación puede ser positiva, total o parcialmente, y entonces se consigue, en alguna medida, el objetivo propuesto; pero es posi-- ble también que no sea válida, y entonces es preciso regresar a etapas anteriores. El invento con cierta frecuencia no se desarrolla linealmente según el orden de las etapas del proceso -- aquí indicadas, sino que se desarrolla alternativamente, combi-- nándose la verificación con la iluminación, la incubación, e incluso, con la distinta percepción del problema. Esto es espe---

cialmente cierto en la invención artística. Esta invención se expresa mediante un texto, o sea, se produce la "semantización" que es comunicable a otros.

No sólo es preciso la verificación del invento, sino que es necesario que ese invento sea aceptado, difundido y socializado.

De Hann y Havighurst, que también han estudiado el proceso creador, distinguen cinco periodos:

- Sensibilidad respecto del problema.
- Búsqueda.
- Pausa.
- Momento de inspiración creadora.
- Conformación.

Se deduce fácilmente que estas etapas, se corresponden -- perfectamente con las de Wallas, si incluimos la sensibilidad/ respecto del problema y el momento de búsqueda en la primera - de las etapas que describe Wallas.

El cuadro nº6 recoge las fases del proceso creador de/ diversos autores, indicando la correspondencia entre las eta-- pas.

En el mismo cuadro se recogen una serie de aspectos en relación con las etapas del proceso creador para cuya confección nos hemos inspirado en A.Moles (10).

ooo000ooo

Cuadro número 6

PROCESO CREADOR SEGUN AUTORES		FASES DEL PROCESO CREADOR						
AUTORES		Percepción	Incubación	Iluminación	Verificación			
Wallas								
Hehann y Havigurst	Sensibilidad Problema	Búsqueda	Pausa	Inspiración	Conformación			
Moles		Información o documentación	Incubación	Iluminación	Verificación	Difusión		
ASPECTOS								
Actividades Acciones	Sensibilización	Información Documentación	Obsesión	Orientación	Experimentación	Formulación Socialización		
El autor y la obra	Inventor	Inventor	Inventor	Lo inventado	La invención	La invención		
Inventor y relación social	Contacto social	Anonimato	Aislamiento	Aislamiento	Contacto social limitado	Relaciones públicas		
Concentración psíquica	Poca	Regular	Progresiva, mucha	Mucha	Regular	Bastante		
Duración temporal	mucha, compatibles, otras actividades	mucha, compatible	Indeterminada, variable	Instantánea	Regular	Mucha		
Características	Insatisfacción	Problematicidad	Imaginación, fantasía, gratitud	Plenitud, certeza	Racionalidad	"Exterioridad"		

- (1) TORRANCE, E. P.- "Educación y capacidad creativa".- Marova. Madrid.- 1977.
- (2) Citado por ULMANN, G.- Opus cit. págs. 112-114.
- (3) WALLACH, M. A. y KOGAN, N.- "Test de creatividad", en A. -- Beaudot.- "La creatividad".- Narcea.- Madrid.- 1980.- Págs. 277-235.
- (4) MENCHEN, F., DIEZ, M. D., MATEOS, E.- "La creatividad en -- EGB".- Marova.- Madrid.- 1980.- Págs. 27-48.
- (5) TORRANCE, E. P.- "Rewarding Creative Behariar".- Prentice - Hall.- Inc. Englewood Cliffs.- Nueva Jersey.- 1965.
- (6) DÉSROSLERS, R.- "La creatividad verbal en los niños".- Oi-- koston.- Barcelona.-1978.
- (7) MOLES, A.- Opus cit. págs. 172-180.
- (8) MOLES, A.- Opus cit. págs. 37-51.
- (9) TAYLOR, C. W.- "Ideas sobre los procesos en educación", en/ J. Curtis, G. Demos y E. Torrance.- "Implicaciones educati- vas de la creatividad".- Anaya.- 2.- Salamanca.- 1978.- Pág. 180-183.
- (10) MOLES, A.- "Creatividad y métodos de innovación".- Ibérica Europea de Ediciones CIAC.- Madrid.- 1977.- Págs. 43-51.

1.1.6.- TEORIAS SOBRE LA CREATIVIDAD1.1.6.1.- Teorías hereditarias

Si bien no existe hoy una corriente importante dentro de los estudios sobre la creatividad que explique a ésta por la influencia hereditaria, sí tenemos un precedente en los estudios sobre el genio. Según esta teoría, la constatación de que existen familias donde predomina una afluencia de genios específicos (recuérdese la estirpe de los Bach en la música), se debería a factores de carácter hereditario. Hoy día esta teoría no cuenta con defensores notables y se explica la existencia de familias que sobresalen en una misma gama de creación más por factores de ambiente o culturales que hereditarios.

Galton ha sido el principal defensor de esta concepción, aunque también están más o menos asociados Terman, Hollingworth y C. Burt.

#### 1.1.6.2.- Teoría asociacionista

Son muchos los investigadores que conciben la creatividad/ como la habilidad para producir relaciones asociativas infre---cuentes o raras, y que al mismo tiempo sean significativas o útiles para la sociedad. Existen muchos tests que basan algunas/ de sus pruebas atendiendo a este criterio.

"Todo pensamiento creativo... consiste en la for mación de elementos asociativos mutuamente distantes, dentro de nuevas combinaciones que sean útiles, y hallen requisitos específicos así como imprevistos", -- (1).

Solomon E. Asch, (2), afirma que el asociacionismo explica la aparición de nuevos modelos mediante una función de redistri buciones de las cadenas asociativas, definiendo el conocimiento como un repertorio o inventario de datos específicos y de sus - interconexiones.

La mayor crítica se les ha hecho desde la teoría de la psi cología de la forma, pues para éstos el proceso creativo va más allá de la simple asociación, que se muestra ineficaz para ex-- presar los contenidos sorprendentes del pensamiento.

#### 1.1.6.3.- Teoría holística

La "gestaltheorie" estudia "el psiquismo en la función in- tegrada de la totalidad y en la estructuración de las partes, - que se presentan como no reales en la abstracción del todo", -- (3). Pertenecen a esta corriente M. Wertheimer, W. Koheler y K. Koffka. La palabra alemana "gestalt" se puede traducir como for ma, configuración o estructura. Este movimiento se opone al con cepto atomista y tiene como principio que la forma, el sentido/ y el valor son características fundamentales de los fenómenos -

de la vida mental.

Para Wertheimer el producto creativo es el resultado de un proceso de agrupamiento, estructuración y organización de una estructura inestable que desemboca en una estable, organizada o coherente. Son varios los autores que consideran que uno de los aspectos de la creatividad es la capacidad para reestructurar significativamente en un nuevo modelo una experiencia conocida. Esto supone un análisis de las partes y una percepción del todo, que como hemos visto es esencial para el pensamiento de la "gestalt" y que es una característica del pensamiento creador según varios autores, entre ellos Guilford.

"El punto principal de la explicación gestaltista es que las operaciones del pensamiento no se efectúan fragmentariamente, sino que son el resultado de la organización y la reorganización. En primer lugar el pensamiento es un proceso dirigido basado en una visión inicial de una situación coherente pero incompleta. La dirección del pensamiento es dada por el propio problema o, más exactamente, por el vacío que existe entre las condiciones dadas y la solución. El impulso tendente a superar la dificultad crea las tensiones y vectores que conducen a replantearse el examen de los materiales y del problema. Esta formulación supone una distinción entre un agregado de hechos independientes y una estructura; difícilmente puede haber pensamiento productivo cuando se excluye la posibilidad de aprehender un principio. Además, el material se reorganiza bajo la tensión que produce la visión incompleta de la situación; emergen, a menudo súbitamente, al igual que la inversión de las formas perceptivas, aquellas partes y relaciones que al principio pasaban inadvertidas o se hallaban en el fondo, y las partes que antes aparecían separadas se van ensamblando. Estos cambios en el significado de las partes, inclusive los cambios de relación y de dirección, producen la transición a una nueva visión mucho más coherente", (4).



#### 1.1.6.4.- Teorías ideologistas

1. Toda creación presenta una determinada gama de valores/ por lo que se puede decir que tiene su propia ideología que influye o puede influir en la ideología institucional, (5).

Rank sustenta la teoría de que la creación es el resultado de un conflicto entre ideologías. La creación nacerá justamente de esa confluencia y enfrentamiento. El artista crea a partir de la materia que le aporta la sociedad y, al mismo tiempo, lo hace porque tiene necesidad de satisfacer sus propias exigencias personales. Cuanto mayor sea ese conflicto entre las necesidades personales y las de la colectividad, mayor creador será el artista. Así pues, se opone sustancialmente a la teoría freudiana invirtiéndola: el artista está en conflicto con la colectividad porque es creador, no porque esté neuróticamente desajustado.

2. La desviación y la marginalidad como fuente de creación. Esta teoría afirma que las grandes ideas innovadoras para la sociedad son producidas por personas que poseen características desviadas de personalidad con respecto a lo que se considera el "carácter social" o que pertenecen a grupos marginados o minoritarios, ya que están lo suficientemente motivadas para poder prescindir de las ideas recibidas y buscar otras nuevas. Por otra parte, no tienen intereses en mantener una situación ideológica en la que no están lo suficientemente integrados.

Hay razones que apoyan esta teoría, unas de orden histórico, como es el caso de los judíos; otras de orden teórico, ya que la experiencia de la marginalidad parece que fortalece la confianza en sí mismo y el despegue de la institucionalidad que, según algunos psicólogos (Henle, Crutchfield) caracterizan a

los creadores.

Pero también hay razones para atacarla, ya que existen estudios que confirman que las personas marginadas o desviadas - tienden a poseer inseguridad y hasta odio a sí mismos, que hace más probable buscar un escape en la adaptación excesiva a la conformidad que a la creación. Sin embargo, puede ser que las personas creativas se comporten de una manera diferente.

3. Teoría factorial: explica el surgimiento de la creatividad mediante el establecimiento de "correlaciones entre la distribución de individuos u objetos creativos y la presencia/ o ausencia de uno o, lo que es más común, de más factores sociales", (6). El problema de esta teoría es que no suele tener en cuenta la aportación voluntaria del creador, con lo que se puede caer en una especie de determinismo.

4. Teoría histórica de la creatividad de Toynbee. Según este autor la influencia de las instituciones sobre la creatividad es más bien negativa. También Thomas opinaba que la presión del grupo sobre el individuo "destruye más que construye". Sin embargo, Toynbee considera que el creador necesita presentar y comunicar sus experiencias creativas a la colectividad, como un elemento esencial del proceso creativo. De estas dos consideraciones surge su teoría, según la cual las minorías -- creadoras necesitan separarse, marginarse de la sociedad, mientras realizan su creación, pero que el proceso creativo sólo alcanzará su fase final al reintegrarse de nuevo para alcanzar la aceptación de su obra e influir así en el cambio constructor y consolidador. Estas afirmaciones son igualmente aplicables a las culturas. Cuando desaparecen los creadores se pierde la influencia de las naciones y su preponderancia no puede ser sustituida por la fuerza. La sociedad se va desintegrando/

y sólo la aparición de minorías creadoras puede hacer surgir una sociedad nueva.

#### 5. El creador como "medium del cambio social".

Para Ogburn el creador es mucho más que un líder, es un "medium" para transformar, cambiar la sociedad. Cuando la sociedad necesita una invención de alguna manera surge un creador, si bien su influencia innovadora no tiene por qué afectar a los sectores a los que no va dirigida.

#### 1.1.6.5.- Teoría psicoanalista

El autor de "La interpretación de los sueños" e "Introducción al psicoanálisis" ha enriquecido el campo del estudio de la conducta humana y han sido muchos los autores que han seguido su camino con aportaciones muy valiosas. Esta teoría estudia la personalidad humana total desde el ángulo de la vida psíquica inconsciente.

"Freud concibió el inconsciente como fuerza y dinamismo, no cognoscible directamente, constituido principalmente por elementos expulsados de la conciencia, es decir, de experiencias pasadas retenidas en su aspecto representativo o afectivo, pero no toleradas en la conciencia. La dinámica de lo inconsciente es distinta de la dinámica de la conciencia; se expresa de un modo simbólico e ilógico en el sueño y se manifiesta de una manera subrepticia en el individuo despierto cuando ceden las fuerzas inhibitoras que retienen el material inconsciente y lo mantienen encerrado. Las experiencias pasadas, que han incitado al individuo a reaccionar para defenderse de su peso o del displacer que le producían, continúan funcionando, constituyendo la estructura típica de la conducta humana en situaciones semejantes, formando sobre todo los llamados mecanismos de defensa" (7).

Para Freud la sede de la creación está en el inconsciente. Las obras de arte son "satisfacciones fantásticas de deseos inconscientes", la fantasía satisface al deseo y rectifica la realidad insatisfecha. De alguna manera, la creación de una obra de arte depende de la sublimación de los instintos - instalándose en conductas socialmente aceptables y ya sabemos lo importante que es para un producto creativo que sea aceptado por la sociedad.

A partir de la teoría freudiana han surgido en el campo/ de la creatividad diversas posturas que intentan explicar el/ origen del comportamiento creativo desde este ángulo.

Para Fairbairn el impulso creador es un resultado de lucha entre la libido (vida) y el tánatos (muerte, agresión) -- que dominan al mismo tiempo al individuo. Ambas tendencias -- pueden dirigirse a un mismo objeto. Agresión significa destrucción del objeto. Los sentimientos de culpa originados se eliminarían al crear un nuevo objeto con la ayuda de la energía de la libido.

Según Fairbairn hay que deducir que los actos creativos/ surgen de la represión de los impulsos destructivos.

Cerca de esta posición se encuentra la de Wiebe:

Los sentimientos de culpa surgidos a través del proceso/ creador, pues en él se originan sentimientos de culpabilidad/ por negarse hechos generalmente aceptados, hace que los sujetos creadores sean tan raros. Solamente unos pocos son capaces de confesarse a sí mismos la idea nueva y comunicarla a los demás. Sólo unos pocos pueden romper la barrera de la inhibición para ignorar aquellos hechos, (8).

Mc Clelland después del análisis de sus experimentos pudo afirmar que la motivación creadora procedía más de una po-

tente agresividad que de un impulso sexual sublimado. Con esta/ opinión concuerdan las hipótesis de Dollard y Miller.

Para Mc Kinnon según los resultados de los tests los sujetos más creativos tienen una buena imagen de sí y no se preocupan de la idea u opinión que suscitan en los demás. En términos psicoanalísticos esto significa que "la persona creadora es capaz de lograr una integración entre el "will" (impulso de vida) y el "counterwill" (impulso de muerte), llega a una independiente proposición de fines -y los realiza-" (9).

Barron y Leary se sitúan en las antípodas de las opiniones anteriores y afirman que es el super-ego excesivamente fuerte - el inhibidor de la creatividad.

Para Kubie, el origen de la creación se sitúa en el proceso preconsciente, no en el inconsciente o en el consciente. La/ creatividad descansa, pues, en esa zona intermedia entre el inconsciente y el consciente. O sea, en palabras de Rof Carballo "en la zona que por lo común sólo se considera como lugar de -- tránsito de los contenidos de la conciencia al inconsciente", - (10) todo aquello que captamos diariamente sin darnos cuenta -- conscientemente. Los procesos inconscientes pueden ser, si hay - necesidad, utilizados; si bien su examen requiere un tipo de mayor o menor esfuerzo.

Los procesos preconscientes, según Kubie son el resultado del proceso del aprendizaje y que en un tiempo fueron en alguna medida conscientes. Muchas de las actividades han sido aprendidas por repetición desde la respiración, la succión, la capacidad - de andar, etcétera, hasta los complejos movimientos coordinados del atleta o el violinista. Pero es necesario su eliminación -- del campo de la conciencia, en razón de una mayor economía y - evitación de esfuerzo. Así el violinista estará centrado en el/

fin que quiere conseguir, el tiempo, el "aire" o la intensidad con que ejecutar su melodía, no los movimientos que median para alcanzarlo.

El preconscious está oprimido por dos fronteras, la del/ consciente, cuya rigidez viene determinada por lo conceptual y las percepciones precisas, y por el subconsciente; en este caso es la irre realidad, las pulsiones inaceptables, inaccesibles a la intro-spección y a la experiencia, las que imponen su rigidez .

Pero es mediante la flexibilidad cuando se produce el florecimiento de la creación:

"Cualquiera que sea su origen, los procesos pre conscientes poseen, según parece, un alto grado de libertad en la alegoría y en la imaginación figurativa, que no puede alcanzarse por ningún proceso psicológico. El rol de los procesos pre conscientes en la creatividad depende de la libertad de asociar, reunir, comparar y sintetizar nuevamente ideas. En realidad, el valor creativo especial de este juego continuo de los procesos pre conscientes, al mismo tiempo que actúan los procesos conscientes e inconscientes, se encuentra en el hecho de que son las funciones simbólicas de tipo pre consciente que liberan de su rigidez nuestro aparato psíquico (y mas precisamente nuestros procesos simbólicos).

La flexibilidad de las imágenes es esencial, si se quiere que el proceso simbólico posea ese potencial creativo que es rasgo supremo del hombre. Insisto sobre el hecho de que esta flexibilidad creadora/ se hace posible, esencialmente, aunque no exclusivamente, por la acción libre, continua y concurrente de los procesos pre conscientes. Mientras que se dé libre curso a los procesos pre conscientes, ningún sa bio ni ningún artista debe temer ver paralizados sus procesos y sus poderes creativos, si escapa a la dominación tiránica y rígidamente estereotipada de sus procesos inconscientes, y su capacidad creadora será más libre cuantitativa y cualitativamente" (11).

#### 1.1.6.6: -Teoría humanista

La idea, probablemente, mas querida por los que integran/ esta corriente es la "realización de sí mismo", es el llegar - hacer acto en sí mismo, las potencias que cada uno posee. Entre otros investigadores C. Rogers, Maslow y Taylor pertenecen a esta tendencia.

Maslow distingue entre la creatividad como una capacidad/ especial y como autorrealización, propiedad de todo ser humano, si bien muchos no la actualizan. Este proceso podría identificarse con integración, individualización, autonomía, creatividad y productividad.

Taylor contempla la creatividad como un sistema de relación persona-ambiente que lo denomina "transactualización". Lo que importa es que esta relación sea "igualitaria" en la que - se daría un poderoso desarrollo de las propias potencialidades mediante la conquista del ambiente,

"La creatividad, desde este punto de vista, implica una variedad de procesos y percepciones dirigidas a alterar y reorganizar una porción significativa del ambiente en concordancia con los patrones de la propia persona o la estructura de necesidades, hipótesis, juicios y percepciones, proporcionando una/ alteración que es única o no común y relevante al -- problema" (12).

Vamos a estudiar un poco más detenidamente la teoría de / C. Rogers. Rogers cree en la persona y la considera capaz de - autenticidad, valoración positiva de sí mismo, libertad y compromiso y en ello cifra, al mismo tiempo, la posibilidad de -- ser creativa y siendo creativa, realmente, de ser persona. Sin embargo, ese ideal no llega nunca a consumarse, es por tanto - una tentativa, una actitud que impulsa un proceso de autorrea-

lización, de creación de sí mismo, un objetivo-tendencia.

Ser libre implica ser abierto a la propia experiencia, - aceptarse como se es, conocerse y sacar a flote lo mejor de - uno mismo a través de un fuerte compromiso. Ser libre es no - estar dominado ni controlado por el "medio".

"La persona interiormente libre, abierta a su/ experiencia, que tiene el sentido de su propia li-- bertad y elección responsable, no es fácilmente con-- trolada por su medio como aquella que carece de es-- tas cualidades" (13).

El compromiso supone, por otra parte, una aceptación de - sí mismo, un saber que se va a ser capaz de responder y, al -- mismo tiempo, que es uno mismo el que se obliga. "Soy alguien/ digno de vivir, estoy comprometido en ser yo mismo. Y en lo - que quiero voy a cambiar". La vida toma entonces plenitud de/ sentido. "El compromiso con un objetivo o significado de la - vida es un elemento del cambio" (14). En el cambio está la - innovación y descubrir algo nuevo, y más especialmente por sí mismo, es estar en el proceso de crear.

C. Rogers entiende al hombre como un ser total y es en - el compromiso donde uno se puede percibir así. "El compromiso es una función orgánica total en la que interviene no sólo la conciencia, sino también toda la orientación del organis-- mo". Es algo más que una decisión, es una implicación en la - acción. "Es el funcionamiento de un individuo que busca den-- tro de sí las direcciones a seguir" (15).

Es el hallazgo de la propia verdad. Rogers parece estar/ recordando en este punto alternativamente a S. Juan cuando di-- ce "y la verdad os hará libres", y a Kierkegaard "La verdad - sólo está en el proceso de llegar a ser, en el proceso de ---



apropiación", (16).

"La esencia de este compromiso es esta creación individual de una verdad provisional alcanzada mediante la acción".

Pero para tener éxito, y no olvidemos las palabras de -- D'Ors, "tener éxito es también una obligación", es necesario -- que el hombre actúe como un ser integrado, total y unificado.

La persona ideal para C. Rogers es la persona creativa y/ ésta ha de estar adornada de tres características:

a) Está abierta a sus experiencias. Quien está abierto a su experiencia se acepta a sí mismo. El acceso a la conciencia, la apertura a sí mismo, elimina las barreras y las inhibiciones que impiden vivir en plenitud lo que está presente en el organismo.

b) Vive de manera existencial. Es obvio que quien se abre a la experiencia vive cada momento y lo vive como nuevo, no está a la defensiva. No se siente dominado, su vida tiene significación. Su personalidad no es el producto de una estructuración externa, sino que encuentra su estructura en la experiencia.

c) Encuentra en su organismo el medio de llegar a la conducta más satisfactoria en esa situación existencial. El organismo sabrá elegir el modo mejor y el mejor de los caminos para la realización de una conducta porque la persona no está sometida, controlada por las inhibiciones.

Cualquier error cometido no será en vano porque su apertura le brinda la posibilidad de "aprender a aprender".

Y esta persona descrita es creativa, "autorrealizada", según Maslow. Se adaptará creativamente a los cambios, e incluso, ella misma los alentará.

"Este tipo de individuo abierto a sus experiencias, confiado en su capacidad para establecer nuevas relaciones con su medio, no es raro que elabore/ productos creativos ni que lleve una existencia de - creación. No necesitará estar "adaptado" a su cultura y, ciertamente, no será un conformista. En cualquier época y en cualquier cultura vivirá de manera/ constructiva, y su armonía con la cultura existirá - en la medida en que lo exija la satisfacción de sus/ necesidades. En algunas situaciones culturales quizá se sienta infeliz, pero seguirá siendo él mismo y -- comportándose de modo de satisfacer, en el mayor grado posible, las necesidades más profundas que siente.

Un estudioso de la evolución reconocerá en este tipo de personas a las más aptas para sobrevivir en/ condiciones ambientales cambiantes. Será capaz de -- producir, de modo creativo, una adaptación sólida a/ condiciones nuevas o antiguas. Será la vanguardia -- adecuada de la evolución humana" (17).

#### 1.1.6.7. -Teorías factoriales

No vamos a estudiar las aportaciones que diversos investigadores han hecho a la teoría factorial en general, cuyo nacimiento parece cifrarse en 1904, cuando C. E. Spearman publicó/ su artículo "General Intelligence Objectively Determined and -- Measured" donde postuló su famoso factor "g". A partir de aquí toda una pléyade de estudiosos ha contribuido a la formulación, profundización y esclarecimiento del análisis factorial: Thurstone (1935), Thomson (1939), Burt (1940), Lawley (1940), Howe/ (1955), Anderson y Rubin (1956), Rao (1955), Harman (1960), -- Lawley y Maxwell (1963). M. Cesa-Bianchi define el análisis -- factorial como "una técnica útil para la elaboración matemática de ciertos elementos, cuyo significado no puede transformar como tampoco puede descubrir conceptos fundamentales cuando no son implícitamente postulados" (18).

Eysenck y Catell han formulado su estudio de la personalidad en términos de dimensiones o factores. En un principio Eysenck afirma que la personalidad es la suma total de los esquemas de conducta del organismo, actuales y potenciales, hereditarios y adquiridos que se "interaccionan" en cuatro sectores:

- cognoscitivo (inteligencia)
- conativo (carácter)
- afectivo (temperamento) y
- somático (constitución).

Esta clasificación es subdivisible en diversos tipos. Catell describe la personalidad mediante la identificación de un modo bipolar como constituida por catorce o quince rasgos, de los que sólo ha confirmado:

- a) capacidad mental - pobreza intelectual
- b) ciclotimia - esquizotimia
- c) estabilidad afectiva - emotividad neurótica general
- d) audacia - pusilanimidad
- e) refinamiento intelectual - tosquedad
- f) despreocupación social - formación conformista, (19).

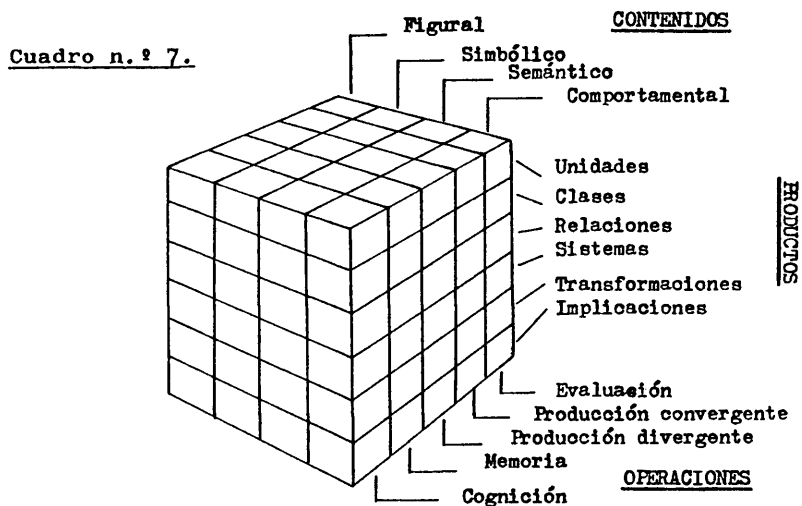
En el campo que nos ocupa es Guilford el máximo representante de la teoría factorial. Si bien hay que considerar que su aportación ha sido muy notable en el análisis factorial de las aptitudes humanas, en general. Su teoría se inspira en la tabla de los elementos químicos e, incluso, en la estructura del intelecto. Faltan varios factores que intenta descubrir empíricamente.

En 1956 Guilford dio a conocer su famoso modelo tridimensional para la estructura del entendimiento cuya representación es recogida en cuadro, nº 7. La razón de esta estructura tridimensional viene determinada por la hipótesis de que todo/

comportamiento intelectual, viene definido por :

- operaciones
- contenidos y
- productos, (20).

Así pues, este modelo está constituido, al menos por 120/ factores de inteligencia; pero como hace notar Gisela Ulmann - (21), el número es superior ya que varias casillas están ocupadas por más de uno.



- Modelo teórico para el conjunto de la estructura del intelecto.

Guilford insiste en que la creatividad no es una; toma diversas formas, es múltiple. Así dentro de la "producción divergente" esencial, pero no única, para el proceso de la creatividad, no existe solamente una función o factor, sino 24 y 23 de ellos ya han sido demostrados experimentalmente.

Para Guilford el expresar el talento creativo en términos de gran inteligencia o C.I. no es adecuado e, incluso, ha retrasado el proceso de los estudios de la comprensión del sujeto creador.

"La concepción factorial de la creatividad conduce a una nueva forma de concebir creatividad y producción creativa. Desde ese punto de vista, la creatividad presenta redes de aptitudes primarias, redes que pueden variar según la esfera donde se ejerce la actividad creadora.

Cada aptitud primaria es una variable por la -- que los individuos difieren de manera continua. En -- consecuencia, la naturaleza de esas aptitudes, puede ser estudiada en los individuos que no son particularmente creativos. La productividad depende de --- otros rasgos primarios, incluyendo los intereses, las aptitudes y el temperamento" (22).

1) Desde sus primeras investigaciones J. P. Guilford consideró que un factor característico de la creatividad era "la/sensibilidad ante los problemas", o lo que lo mismo, una toma/de conciencia de la existencia de problemas. En el cuadro, página 111, se observa dónde se halla situado este factor en el modelo tridimensional de la estructura del intelecto. En el cuadro sólo se recogen los contenidos semánticos. Y dentro de estos contenidos la sensibilidad a los problemas se halla situada en la confluencia de la casilla de las implicaciones (productos) con la de cognición (operaciones).

Queda definida como la previsión conceptual: Prever consecuencia, o implicaciones. Existen cuatro formas para cada uno/ de los campos del contenido: figural (F), semántico (M), simbólico (S) y comportamental (B). La sensibilidad ante los problemas también se estudia bajo el aspecto de la evaluación.

También Torrance y otros autores consideran la sensibilidad

ante los problemas como un factor importante de la creatividad.

Guilford ha destacado tres grupos de factores como importantes para la conducta creativa: fluidez, flexibilidad y elaboración.

2) La fluidez mira al aspecto cuantitativo de la producción. En palabras de dicho autor es la capacidad de crear un gran número de ideas durante un tiempo T. Por ejemplo, un test de fluidez podría consistir en nombrar el mayor número posible de objetos que tuviesen una cualidad determinada: objetos de color rojo, redondos... . El test de los círculos de Torrance mide esta cualidad. Nuestro test de creatividad icónico verbal también lo integra como factor en las cuatro pruebas como puede verse en página 460, y ss.

En el cuadro citado podemos observar diversos tipos de fluidez:

- Fluidez ideacional: Producción de gran cantidad de ideas (confluencia de unidades y producción divergente).
- Fluidez de asociación: Permite relacionar velozmente ideas u otros contenidos, unos con otros, (confluencia de relaciones con producción divergente).
- Fluidez de expresión: Hace posible la consecución de formar expresivas adecuadas a sus pensamientos (confluencia de sistemas con producción divergente).

Esto que está aplicado al contenido semántico, puede aplicarse al figurativo, simbólico o comportamental. Y lo dicho para este factor, rige para los siguientes.

3) Flexibilidad: Mira al aspecto cualitativo de la producción creativa. Se observan dos tipos de flexibilidad, la espontánea, "capacidad de generar numerosas clases subsumidas bajo/

una idea" (confluencia entre clases y producción divergente),- y flexibilidad adaptativa de originalidad que es la capacidad/ para producir "sorpresa eficiente", tal como la entiende Bruner, (confluencia entre transformaciones y producción divergente).

Las características de fluidez y flexibilidad no sólo las ha estudiado este autor en el campo del intelecto, sino también las relaciona con aspectos motivacionales. Así el que tiene gran fluidez de ideas puede ser impulsivo y seguro, mientras que la flexibilidad correlaciona bien con la capacidad expresiva y el pensamiento reflexivo; La originalidad ("adaptive flexibility") con la capacidad de adoptar actitudes de la más diversa especie y con la tolerancia, (23).

También respecto a las operaciones de la memoria Guilford nos llama la atención para investigar más profundamente las relaciones existentes entre memoria y creatividad. "Sin la memoria, en cada instante de su resolución, el problema tendría una apariencia tan nueva como la primera vez que nos hemos dedicado a él, y no nos acordaremos de los esfuerzos que hemos hecho para comprenderlo o de las soluciones en las que hemos pensado, y de las que nos hemos apartado", (24). Otras muchas funciones puede ejercer la memoria respecto de la creación, pero hemos elegido esta cita como auténticamente significativa.

Ya hemos citado relaciones y aportaciones que las operaciones de la inteligencia, cognición y producción convergente hacen a la creatividad.

Cuadro número 8.

Curso de la dimensión de los contenidos semánticos (M), en el modelo de la estructura de la inteligencia según Guilford. (Las otras tres dimensiones serían la figurativa (F), la simbólica (S) y la de comportamiento ("behavioral" B)-).

Operaciones	Cognición	Memoria	Producción convergente	Producción divergente	Evaluación
Primera sigla	O	M	N	D	E
Tercera sigla U Unidades	CMU Comprensión verbal: saber el significado de las palabras.	MMU Memoria de ideas: Recuperar ideas memorizadas.	NMU Significado de: conceptos: Encontrar una idea que subsume a varias ideas dadas.	DMU Fluidez de ideas: Producir gran cantidad de ideas.	EMU Selección de ideas: Discernir la idea que mejor cumple determinado criterio.
C Clases	CMC Clases conceptuales: Ver los atributos comunes a grupos de ideas.		NMC Clasificación semántica: Ordenar las ideas dentro de clases significativas.	DMC Flexibilidad espontánea: Generar numerosas clases subsumidas bajo una idea.	EMC Clasificación de ideas: Elegir las ideas que mejor resuman varias ideas.
R Relaciones	CMR Relaciones semánticas: Captar relaciones entre ideas.	MMR Memoria de asociación: Encontrar asociaciones memorizadas.	NMR Correlación semántica: Producir una idea que guarde relación con otra bajo determinado aspecto.	DMR Fluidez de asociación: Producir combinaciones que tengan en común la misma idea.	EMR Selección de relaciones semánticas: Elegir la mejor relación.

S Sistemas	CMS Razonamiento general: Captar las relaciones básicas en un problema.	MMS Memoria de ideas complejas: Recordar complejas interrelaciones de ideas.	NMS Modelación semántica: Producir un sistema sobre la base de una diversidad de ideas.	DMS Fluidez de expresión: Producir muchos conjuntos de ideas.	EMS Evaluación experimental: Juzgar de la congruencia y consistencia de los elementos.
T Trans- maciones	CMT Penetración: Percibir las implicaciones y consecuencias de un cambio de interpretación.		NMT Redefinición semántica: Producir un cambio de interpretación o de énfasis en determinadas ideas.	DMT Originalidad: Producir "sorpresas efectivas" (favorable).	EMT Juicio: Elegir la mejor interpretación en términos de significado.
I Implicaciones	CMI Previsión conceptual: Prever consecuencias o implicaciones.		NMI Deducción: Deducir unos resultados partiendo de un conjunto dado de ideas.	DMI Elaboración semántica: Producir muchos detalles para la elaboración de una idea.	EMI Sensibilidad (perceptividad) a los problemas: Explicar la preocupación o incertidumbre.



La originalidad como factor trascendental de la creatividad, como hemos visto, es tratada por Guilford bajo el aspecto de flexibilidad adaptativa Wallach y Kogan y otros muchos autores entienden la originalidad como infrecuencia de respuestas/ de lo que se deducen características de novedad, impredecibilidad, unicidad y sorpresa efectiva predicadas por Ralph J. Hallman.

Así pues los tipos de factores que definen la creatividad son: Sensibilidad a los problemas, fluidez ideacional, flexibilidad de adaptación, originalidad, aptitud para sintetizar, espíritu de análisis, aptitud para redefinir o reorganizar y facultad de evolución. Pero puede ser que la lista no se cierre aquí.

Por otra parte, los rasgos de comportamiento incluyen además de las aptitudes, los intereses, actitudes y temperamento.

Así pues, se han encontrado factores creativos en cada una de las operaciones de la mente -cognición, memoria, pensamiento convergente- pensamiento divergente y evolución. Pero es el pensamiento divergente el que es determinante dentro del concepto de la creatividad.

4) Elaboración: Producción de muchos detalles para la elaboración de una idea. Con más precisión este factor debería -- ser considerado no sólo como el perfeccionamiento de los detalles que constituyen un producto ya terminado, sino como la capacidad para realizar un desarrollo preciso (25). (Confluencia de implicaciones y producto divergente).

5) Capacidad de análisis y de síntesis. La creatividad -- exige una organización de las ideas según esquemas más amplios, más inclusivos, o sea la capacidad para sintetizar y su opuesta, analizar. (Para la síntesis: Confluencia entre las unida--

des y el pensamiento convergente).

6) Capacidad de redefinición: Implica la reorganización - y/o redefinición de conjuntos organizados. "Producir un cambio de significación o de énfasis en determinadas ideas". (Con---fluencia entre las transformaciones y el pensamiento convergente).

7) La evaluación: El autor del modelo tridimensional de - la estructura de la inteligencia nos advierte cómo la evalua--ción ha sido un producto de la mente que se ha descuidado un - poco en la investigación sobre la creatividad. Sin embargo, pa--ra la resolución de problemas se nos presenta como un elemento valiosísimo e imprescindible que interviene en cada una de las etapas:

- examen del problema
- en su análisis
- en la producción de las soluciones posibles
- en la aceptación o rechazo de esas soluciones.

Remitimos al cuadro de los contenidos semánticos para -- ilustrar sus relaciones con los productos.

#### 1.1.6.8 .-Teorías ambientalistas

Existe una tendencia de ciertos investigadores de la crea--tividad que ponen en el centro de sus investigaciones el fac--tor ambiental como elemento determinante, pasivo o interrela--cionado con el sujeto creador.

Joachim Sikora (26) recoge en varios apartados las rela--ciones entre sujeto creador y ambiente. Por una parte tiene en cuenta el ambiente físico que no carece de importancia para la estimulación de la creatividad, mediante una configuración/

favorable para las asociaciones y, por otra, el ambiente social, citando tres tipos de requisitos sociales para la creatividad:

a) Grupos estimulantes de la actividad individual. El grupo será ventajoso cuando esté familiarizado con los principios y métodos del pensamiento creativo de tal forma que las diferencias individuales aptitudinales, actitudinales, personales/ y motivacionales conlleven a la elaboración de nuevas soluciones a un problema planteado.

b) Organizaciones dispuestas para las innovaciones. H. A. Shepard considera que las organizaciones son en sí mismas enemigas de la innovación. Los innovadores suelen estar marginados dentro de la organización. A pesar de ello parece ser que/ para que se puedan dar innovadores se precisa de:

- un conocimiento del comportamiento humano individual y/ social.
- capacidades inusuales, como pueden ser imaginación creativa-práctica, autonomía de carácter y seguridad psicológica, saber confiar y que los demás confíen, sentido/ de la oportunidad, etcétera.

c) Según Wössner, la transformación cultural puede deberse a:

- innovaciones en el contenido cognoscitivo y comportamental.
- inventos de objetos y métodos prácticos.
- descubrimientos.

Entre el sujeto creativo y el medio se establecen una serie de relaciones:

1. El medio influye sobre el proceso de creación.

Stein sustenta esta teoría. Esta influencia puede encon-

trar su cauce mediante los conocimientos que ya están en el me  
dio, los valores filosóficos, morales o religiosos vigentes. -  
En la creatividad del niño, es más la configuración de su perso  
nalidad creadora, hay dos medios que influyen de una manera de  
terminante, una es la familia y otra la educación.

P. S. Weisberg y K. J. Springer (27) han investigado el -  
papel del entorno familiar en la personalidad creativa. Las ca  
racterísticas familiares que presentan una correlación con los  
logros creativos de sus hijos son:

- libertad de expresión y ausencia de dominio.
- aceptación de la regresión en el niño
- ausencia de dependencia de cada padre respecto al otro,  
con relación al matrimonio o a la familia, como medio -  
de reforzar su propio status individual.

Una de las críticas más duras hechas a la institución edu  
cativa la ha formulado Parnes: "La aptitud creadora de un indi  
viduo está tan a menudo reprimida por su educación y su expe--  
riencia que ni siquiera es capaz de reconocer sus potencialida  
des, y menos todavía de explotarlas", (28). Sin embargo, según  
la opinión del mismo Parnes, considera que ésta es la situa---  
ción actual, lo cierto es que la educación puede ayudar al ni  
ño o al adulto a poner en juego el desarrollo de todas sus po  
tencialidades. Por la educación podemos alcanzar la autorreali  
zación. C. Rogers afirma, en el mismo sentido, que la educa---  
ción puede contribuir a que el individuo alcance la "seguridad  
psicológica" y "la libertad psicológica" que son indispensa---  
bles para el logro de una personalidad creativa.

De hecho Parnes ha podido demostrar en sus experimentos -  
cómo mediante la utilización de métodos creativos se producían  
mejoras constatadas en la productividad creadora y que, además

éstas permanecían un determinado período de tiempo.

"En comparación con las escuelas "tradicionales", se halló que las escuelas "altamente creativas": 1) ofrecerían un ambiente psicológico caracterizado por un alto nivel de aspiración, un clima intelectual elevado, una superior consideración a la dignidad del estudiante, una elevada atmósfera académica, un bajo rendimiento de tipo académico, un bajo nivel de vida grupal, bajo nivel de organización académica, patrones sociales débiles, de tipo formal y/escaso ambiente profesional. 2) Los profesores eran/ menos autoritarios, pero no menos racionales. 3) En/ la clase, los alumnos daban muestra de una mayor iniciativa en su manera de comportarse; eran más evidentes las actividades de índole creativa. 4) Las actitudes de los estudiantes altamente creativos hacia su experiencia escolar no era significativamente más positiva. 5) Los estudiantes no obtuvieron resultados superiores en los tests de factores considerados importantes para la creatividad." (29).

Torrance apoyándose en la conquista del mejoramiento de la creatividad mediante métodos creativos intencionalmente preparados y constatados por estudios experimentales (Maltzman, Parnes, Torrance, Myers) dice el pensamiento creativo no puede dejarse para que se desarrolle según el azar. Diversos autores han podido constatar que la creatividad es algo que se puede fomentar y que el efecto de una enseñanza adecuada atendiendo a las exigencias creativas es efectiva para el proceso creador.

## 2. La reacción del medio ante el producto creativo.

Las reacciones del medio social ante el producto creativo son muy variadas y es muy discutible la definición de Stein -- cuando afirma que "un producto de la creatividad es un producto nuevo que es considerado como útil o satisfactorio por un grupo determinado para determinado momento" (30), porque en --

primer lugar se precisa conocer cuál es ese momento determinado, y en segundo lugar porque lo que en una época es considerado como vanal, en otra lo es como original.

Parece ser que un producto nuevo será tomado como creativo, cuando para una sociedad le es útil o satisfactorio según sus necesidades.

Bruner toma como parámetro significativo de la creatividad que el producto nuevo genere una sorpresa eficiente (como tantas veces hemos citado y citaremos). Sin embargo, eso supone una dependencia del producto creativo respecto a la comprensión, sensibilidad y capacidad de admiración del observador.

Lo que es cierto es que parece ser que el creador necesita de la aceptación de su producto creativo por el medio social en cuanto que esto supone, por una parte, una forma de valoración, como ha indicado Guilford, y por otra, un estímulo y relanzamiento del individuo en nuevos intentos creativos.

### 3. Interinfluencia del medio y el producto creativo.

May habla de un "encuentro" entre el sujeto creador y el medio como elemento activo, "disparadores" ambos del acto creativo:

- un producto creativo tiene un grado de novedad determinado que puede hacer cambiar, transformar, de alguna manera, el medio. Como dice Gamble "un producto creativo dispara otras actividades creadoras a su alrededor".
- el sujeto a veces habrá de penetrar el objeto o mejor dejarse dominar por él para poder percibir sus deficiencias de una manera exteriorizada. Así se podrá completar, redefinir. Se habrá podido sentir una simbiosis en la que la creación afecta a lo creado y al creador.

- (1) MEDNICK, S.A.- "The Remote Associates Test".- J.C.B.- Vol.2  
núm. 3.- 1968.- Pag. 213.
- (2) ASCH, S.L.- En Diccionario de las Ciencias Sociales.- Agui-  
lar.- Madrid.- 1975.- Tomo 5.- Pag. 151-152.
- (3) SCARPELLINI, C.- "Psicología experimental" en Leonardo Anco-  
na.- "Cuestiones de Psicología"- Herder.- Barcelona.- 1966.-  
Pag. 44.
- (4) ASCH, S.L.- Opus cit.- Pag. 151.
- (5) EDWARDS, J.M.B.- "Aspectos sociales de la creatividad" en --  
Diccionario internacional de las ciencias sociales.- Agui-  
lar.- Madrid.- 1974.- Tomo 3.- Pag. 214-220.
- (6) EDWARDS, J.M.B.- Opus cit.- Pag. 217
- (7) SCARPELLINI, C.- Opus cit.- Pag. 53.
- (8) ULMAN, G.- Creatividad.- Riopl.- Madrid.- 1972.- Pag. 52.
- (9) ULMAN, G.- Opus cit.- Pag. 53.
- (10) CARBALLO, R. et ALTERI.- "La creatividad en la ciencia"- Ma-  
rava.- Madrid.- 1977.- Pag. 59.
- (11) KUBIE, L.S.- "Neurotic distortion of the creative process"-  
The University Press of Kansas.- 1958.- En BEAUDOT, A.- --  
Narcea.- Madrid.- 1980.- Pag. 127.
- (12) TAYLOR, I.A.- "A transactional approach to creativity and/  
is implications for education".- J.C.B.- Vol. 5, núm. 3.-  
1971.- Pag. 190.
- (13) ROGERS, C.- "Libertad y creatividad en la educación"- Pai--  
dós.- Buenos Aires.- 1978.- Pag. 201.
- (14) ROGERS, C.- Opus cit.- Pag. 202.

- (15) ROGERS, C.- Opus cit.- Pág. 203.
- (16) KIERKEGAARD, S. Concluding mascientific postscript.- Wal--  
ter Lowre (camp).- Princeton, Princeton University Press.-  
1941.
- (17) ROGERS, C.- Opus cit.- Pág. 214.
- (18) CESA-BIANCHI.-"Aspectos teoréticos".- En L. Ancona.- Cues--  
tiones de Psicología.- Herder.- 1966.- Pg.- 467.
- (19) CESA-BIANCHI.- Opus cit.- Pág. 470.
- (20) GUILFORD, J.P.- "Creatividad: retrospectiva y prospectiva".-  
En Alain Beaudot.- Creatividad.- Narcea.- Madrid.- 1980.-  
Pág. 216.
- (21) ULMANN, G.- Opus cit.- Pág. 67.
- (22) GUILFORD, J.P.- Opus cit. Pág. 33.
- (23) ULMAN, G.- Opus cit.- Pág. 73.
- (24) GUILFORD, J.P.- Opus cit.- Pág. 221.
- (25) SIKORA, J.- "Manual de métodos creativos".- Kapelusz .- Bug  
nos Aires.- 1979.- Pág. 54-57.
- (26) SIKORA, J.- Opus cit.- Pág. 54-57.
- (27) WEISBERG y SPRINGER.- "El medio familiar en la función crea  
tiva".- En Beaudot, A.- "La creatividad".- Narcea.- Madrid.-  
1980.- Pág. 166-179
- (28) PARNES, J.S.- "Educación y creatividad".- En Beaudot, A.-  
"Creatividad".- Narcea.- Madrid.- 1980.- Pág. 164.
- (29) WALKER, W.J.- "Creatividad y clima en la Escuela Secunda--  
ria".- En Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E.: "Implica--



ciones educativas de la creatividad".- Anaya-2.- Salamanca  
1978.- Pág. 315.

- (30) STEIN MORRIS, I.- "Creativity and culture".- En Journal of  
Psychology 36.- 1953.- Pág. 311.- Citado por Ulmann, G.- --  
Opus cit.- Pág. 83.

#### 1.1.7.-METODOS DE CREATIVIDAD

Hablar de métodos es tanto como ponerse en camino, tanto/ como instaurar una trayectoria (meta-odos) mental, iniciar un/ proceso de búsqueda.

Paul Valery, siempre un poeta penetra más profundamente - en la realidad, decía que un método es "un sistema de operaciones exteriorizables capaces de hacer el trabajo de la inteligencia mejor que la inteligencia misma". En definitiva, hay -- que buscarle nuevos caminos a la lógica, ya sea valiéndonos de la misma lógica o dando entrada a otras operaciones del pensamiento, como puede ser la divergencia.

Un método es una estrategia del pensamiento para llegar a una meta. No sólo es un camino (odos), sino una dirección hacia (meta). A. Moles lo define como "un movimiento general de/ la inteligencia, realizado con independencia de los contenidos de los problemas que la inteligencia permite resolver". Lo caracteriza el que pueda ser propuesto como modelo de búsqueda - para encontrar la solución no sólo a un problema, sino a otros muchos, por lo general, de una índole similar. A veces, entre - el punto de salida del problema y el de llegada a la solución/ podemos trazar un camino recto, directo, sin oposiciones ni obstacúlos; otras, la mayoría, se precisa de sucesivas aproximaciones, etapas, intentar conseguir primero objetivos provisionales; otras veces, se nos hace necesario, por el juego del labirinto, ensayar un método más complejo de avances y retrocesos. Es desear, sin embargo, que por muy largo y complicado -- que sea el camino lleguemos a la meta, empresa difícil sin la/ ayuda del pensamiento divergente.

El pensamiento convergente ha utilizado siempre la lógica

para sus planes. El camino único, la respuesta segura, el plan/irreversible. Sin embargo, las grandes conquistas del ser humano se han conseguido muy frecuentemente, por asociaciones, por caminos laterales, por relaciones insospechadas. Se ha utilizado el pensamiento divergente.

Nuestra educación se ha cifrado en la reflexión, o sea, - en que sometamos a examen todo aquello que pensamos antes de expresarlo, o sea, que cualquiera que sea el producto de nuestro pensamiento, de nuestro interior, lo volvamos a pensar en términos de pertinencia. Cortamos con ello múltiples posibilidades: aniquilamos la divergencia, hay que someter el pensamiento al modelo; la fluidez, hay que eliminar lo que prejuzgamos inútil, ilógico; la originalidad, se dice un no a lo nuevo.

Pero es característico del inventor hacer converger en el problema los descubrimientos que hace, en descubrir semejanzas -- ocultas. Para descubrir la verdad, hay que dar a veces un salto en el vacío, olvidarse del pensamiento lógico y serial.

Los métodos de creatividad no niegan el valor a la convergencia, sino que pretenden utilizarla sabiamente, introduciendo la valiosa aportación del pensamiento divergente. Como vemos, al estudiar los métodos más importantes utilizados hasta el momento basados en la capacidad creadora del individuo o el grupo; ambas funciones del pensamiento se complementan mutuamente.

De una forma muy esquemática se hace una relación de los métodos de creatividad más importantes. Se han clasificado, teniendo en cuenta una serie de cualidades semejantes, en varios tipos: asociativos (asociación de ideas por alguna relación entre ellas, por contraste, similitud, dependencia, ordenamiento, clasificación, asonancia, consonancia, predicación); combi

natorios (combinación de elementos); analógicos (razón de analogía); oníricos, psicoanalíticos (libre expresión del inconsciente); posibilistas (juego de las diversas posibilidades de predicación) y multilógicos (combinación de algunos de los procesos anteriores).

Los cuadros siguientes recogen esquemáticamente los principales métodos creativos.

ooo000ooo

#### Bibliografía

- MOLES, A y CAUDE, R.- "Creatividad y métodos de innovación" Ibérico Europea de Ediciones.- Barcelona.- 1977.
- DE BONO, E.- "El pensamiento lateral".- Programa Editorial Barcelona.- 1974.
- SIKORA, J.- "Manual de métodos creativos".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1979.
- JAOUÍ, H.- "Claves para la creatividad".- Diana.- México.- 1979.
- BEAUDOT, A.- "La creatividad".- Narcea.- Madrid.- 1980.

MÉTODOS DE CREATIVIDAD.- TIPO: ASOCIATIVO. Cuadro nº 8

DENOMINACION	CONTENIDO	FASES - PROCESO	AUTORES
BRAINSTORMING	Producción fluida de ideas en grupo sin censura de ninguno de sus componentes. Posteriormente elegir las mejores.	<p>1.- Proposición de un problema o subproblemas.</p> <p>2.- Descubrimiento de las ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juicio diferido. Se prohíbe la crítica o autocríticas.</li> <li>- Dejar la imaginación libre. Libre expresión de ideas.</li> <li>- Producir el mayor nº posible de ideas.</li> <li>- Posibilidad de asociar las ideas propias con las de otro.</li> </ul> <p>3.- Descubrir las soluciones. Se eligen las mejores proposiciones. Se determina su validez respecto al problema inicial.</p>	OSBORN  GRUPAL También INDIVIDUAL
SOTP AND GO BRAINSTORMING	Se trata en un primer momento de conseguir el mayor número de ideas posibles sin ningún tipo de crítica para criticarlas sistemáticamente en un paso siguiente.	<p>Se alternan las fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El grupo produce en "luz verde" el mayor número de ideas posibles.</li> <li>-A continuación crítica sistemáticamente su primera producción "luz roja". Y así sucesivamente.</li> </ul>	OSBORN  GRUPAL

DENOMINACION	CONTENIDO	PROCESO	AMBITO	AUTORES
ASOCIACION FORZADA	Se trata de establecer dos listas de ideas, una asociadas con el tema de que se trate y otra con palabras elegidas al azar. Se compararan línea a línea entre ellas. Surgen nuevas ideas.	1.-Lista de ideas asociadas con el tema. 2.-Lista de palabras elegidas al azar. 3.-Comparación línea a línea. 4.-Establecimiento de nuevas ideas sugeridas en la comparación. Variante: Comparaciones cruzadas.	GRUPAL E INDIVIDUAL	
LISTA DE ATRIBUTOS	Se enuncian los atributos de un objeto y se examina la manera de cómo es posible modificar cada uno de ellos.	1.-Enumeración de atributos 2.-Nuevas posibilidades 3.-Adaptación a otro objeto, desde un nuevo punto de vista	GRUPAL E INDIVIDUAL	CRAWFORD
TIPO: COMBINATORIO				
MATRIZ DE DESCUBRIMIENTO	"Se trata de hallar la interacción de dos listas con frontadas, en examinar los problemas (las células) que se ponen de manifiesto a raíz de una clasificación de doble entrada" (A. Moles).	1.-Elaboración de una lista 2.-Elaboración de la otra 3.-Disposición en un cuadro de doble entrada. 4.-Confrontación de elementos.	INDIVIDUAL Y GRUPAL	A. MOLES LEONTIEF COREUSIER
ESCALOGRAMA	Se trata de matrices ordenadas con el fin de encontrar un fenómeno subyacente, una vez reordenadas y completos todos los cuadros.	1.-Elaboración de listas 2.-Disposición en un cuadro de doble entrada 3.-Confrontación de elementos 4.-Rellenar todas las casillas Variante: Modelo tridimensional	INDIVIDUAL Y GRUPAL	GUTTMANN GUILFORD TAYLOR

Cuadro nº 10

## METODOS DE CREATIVIDAD.-TIPO COMBINATORIO

DENOMINACION	CONTENIDO	FASES	PROCESO	AUTOR
MATRIZ DE FRECUENCIA DECRECIEN- TE.	Las listas se ordenan progresivamente yendo de lo varial a lo original. Al final del cuadro de doble entrada se consigue una gran riqueza de novedad	1.-Ordenación de las listas según frecuencia de origen. 2.-Confrontación de elementos Variante: Modelo tridimensional.	GRUPAL E INDIVIDUAL	A. MOLES
ANALISIS MORFOLOGICO	Se trata de redefinir un problema analizando todos sus elementos, desplazando los a otras situaciones y construyendo una matriz de tipo tridimensional, de la que se extraen las conclusiones válidas.	1.-Redefinir el problema (1ª l.) 2.-Análisis descriptivo de todos los factores que lo componen. Así se constituye una lista. (2ª l.) 3.-Se desplaza a otros elementos (3ª lista). 4.-Se construye una matriz con los tres parámetros. 5.-Se estudian las soluciones posibles, producto de la matriz 6.-Se elige la mejor	INDIVIDUAL Aplicable a GRUPAL.	F. ZWICKY
TIPO: ANALOGICO				
LA SINECTICA	Consiste en hacer familiar lo nuevo, y lo que es familiar, nuevo. Se basa en diferentes tipos de analogía. A. personal, el sujeto sustituye al objeto y hace que éste se exprese. A. directa: Un objeto sustituye a otro y se buscan sus analogías.	1.-Purga: Se exponen todo tipo de ideas sin crítica ante el problema planteado. 2.-Lista de preguntas para resolver el problema 3.-Se selecciona un aspecto del problema. 4.-Se buscan analogías del problema con cualquier otro campo o, incluso, personas.	GRUPAL	GORDON Y PRINCE

DENOMINACION	CONTENIDO	FASES PROCESO	AUTOR
LA SINECTICA (continuación)	<p>A. simbólica: El objeto es sustituido por una imagen</p> <p>A. fantástica. Lo fantástico sustituye a lo real. Es como soñar despiertos.-Lo absurdo sustituye a lo real.</p> <p>El proceso ha de seguirse con toda exactitud. Ahí está su fuerza y quizá su debilidad.</p>	<p>5.-Se propone poner un título original que condense el contenido del problema.</p> <p>6.-Las analogías producidas en las fases anteriores deben transformarse en ideas que funcionen como soluciones.</p> <p>7.-Evaluación: Un experto en la materia evalúa lo descubierto según criterios técnicos, económicos, artísticos, teo.</p>	GORDON Y PRINCE
DESILICES SEMANTICOS PROGRESIVOS	<p>"Se fundamenta en la combinación, aleatoria o sistemática, de los derivados analógicos que se obtuvieron al trabajar con "deslices" a partir de unidades semánticas elementales que constituyen la formulación del problema por tratar"</p> <p>(H. Jaoui)</p>	<p>1.-Se parte de las unidades semánticas elegidas, vg. ESCOCER un CANDIDATO UNICO para la MAYORIA.</p> <p>Para cada unidad semántica se producen unas 20 analogías, vg. para UNICO, raro, isla, precioso, heredero.</p> <p>2.-Se disponen en columnas. Debajo de cada unidad semántica sus analogías.</p> <p>3.-Se combinan entre sí los términos semejantes de cada columna para obtener una frase.</p> <p>4.-Se "traduce" esa frase refiriéndola al problema.</p> <p>Se pueden condensar términos semejantes de una misma columna.</p>	G.R.E.C. Y JAOU



DENOMINACION	CONTENIDO	FASES PROCESO	GRUPAL E INDIVIDUAL	AUTOR
R.D.E.- "Soñar dirigido estando despiertos".	Se trata de acceder a los recursos ocultos del hombre o del grupo para utilizar la liberación de la originalidad que poseen. Se fantasea a media vigilia entre el sueño y el estar despiertos. El pensamiento del hombre queda liberado de la lógica y de la convergencia y se llega a una percepción más auténtica de sí mismo y de la realidad según la ve el sujeto. De la figura del animador depende en gran medida el éxito de la empresa. Se puede proponer cualquier tipo de problema.	1.-Relajación psicológica 2.-El animador no sueña, guía la sesión. Propone imágenes a los participantes que al principio son neutras. 3.-El animador introduce sutilmente imágenes relativas al problema. 4.-El grupo integra estas imágenes para elaborar su fantasía. Los observadores toman notas, o se graba la sesión. 5.-El animador para terminar la sesión hace que los sujetos regresen paulatinamente a la realidad. 6.-"Los soñadores expresan sus impresiones". 7.-En pequeños grupos se intenta traducir ese material soñado a la realidad del problema.	GRUPAL E INDIVIDUAL	R. DESOILLE
IDENTIFICACION	El individuo se identifica con un objeto, o un problema. Habla como si fuera él el mismo objeto con el que se ha identificado. El objeto se expresa por los labios del soñador. Se dispone de una guía de coloquio.	1.-Relajación del sujeto. 2.-Identificación con el objeto. Se expresa libremente. 3.-El animador hace preguntas complementarias. Se anota. 4.-Se anotan las palabras clave de la sesión. ¿Qué sugieren? 5.-Se reflexiona sobre el material relacionándolo con el problema.	FUNDAMENTAL- MENTE INDIVIDUAL. APLICABLE A GRUPAL.	

DENOMINACION	CONTENIDO	PASES PROCESO	AUTOR
EURIDRAMA	Método grupal. Se producen una identificación de cada miembro del grupo con cada objeto, personaje o situación de los diversos elementos del problema propuesto. Se precisa de interrelación de todos para producir una acción una dramatización. Luego se produce una transferencia hacia la realidad del problema.	1.-Relajación de los sujetos 2.-Elección para la identificación de cada objeto. 3.-Identificación. 4.-Representación dramática 5.-Se graba la sesión. 6.-Se estudia el material y se pasa al descifrado de las analogías de las identificaciones con los términos del problema. 7.-Se concretizan las soluciones.	M. FUSTIER
LA FUNCIÓN DEL "PO".	TIPO: POSIBILISTA.  "PO" es una partícula que antecede a cualquier proposición y es traducible por es posible. Sería la alternativa a la afirmación o la negación. Vg. Tus manos no son un libro; (PO), tus manos "po" libro. Es posible que tus manos sean un libro. A partir de aquí se buscarían diversas alternativas desde diversos enfoques. Es de suma utilidad para el aprendizaje del pensamiento lateral, divergente.	1.-Presentación del problema. Afirmaciones o negaciones respecto a su enunciado o elementos. 2.-Utilización del "PO", es posible. El "po" difiere el juicio emitido, lo aplaza. 3.-El "PO" ejerce su función reestructuradora, visión desde diversos enfoques; alteradora, estímulo de nuevas ideas; antilogísticas; amortiguadora, fríamente. 4.-Determinación de consecuencias. Variante: Nueva utilización del "PO".	GRUPAL E INDIVIDUAL  DE BONO

Un estudio comparativo de los diversos métodos de creatividad estudiados nos lleva a proponer una serie de enunciados:

1. Todos los métodos están destinados a la solución de un problema.
2. Cada método en alguna de sus fases utiliza alguno de los factores que determinan, según los estudiosos, el concepto de creatividad. El brainstorming se centra en la fluidez, por ejemplo.
3. Es fundamental la figura del animador del grupo creativo, de él depende en gran parte el éxito del trabajo.
4. En alguna fase de los diversos métodos se elimina la autocrítica respecto a la propia producción de ideas o la crítica respecto a las ideas de los demás.
5. Con el material producido en la fase de libre expresión se lleva a cabo una relación con los términos del problema; en ciertos métodos, como los analógicos, se lleva a cabo una auténtica traducción o desciframiento.
6. Existe un juego de relaciones dentro de los procesos de los métodos entre divergencia y convergencia. Siendo ésta, un elemento presente en la última fase del método.
7. Todas dan una gran importancia a la actitud del sujeto, especialmente en la actitud de divergencia, de dejar libre expresión al pensamiento propio y/o de los demás. Ya que de otra manera aun con métodos de creatividad se puede ser convergente, y no ir más allá de lo que nos aportaría el pensamiento lógico.
8. La mayor parte de estos métodos son aplicables al trabajo en grupo, aunque pueden ser utilizados con éxito individualmente.

#### 1.1.8.- EL GRUPO Y LA CREATIVIDAD

Numerosas investigaciones han estudiado el fenómeno de -- los grupos: Su estructura, su amplitud, la dinámica de los grupos, la influencia del grupo en las relaciones interpersonales, el trabajo en grupo, etc. Sin embargo no han sido numerosas -- las investigaciones llevadas a cabo respecto al problema de -- grupo y creatividad.

Ante el viejo dilema, creación individual o creación grupal, no todos están de acuerdo. Unas tesis están a favor de la creatividad en grupo, como Osborn, Torrance, Matussek, Joachim/Sikora, ...<sup>10</sup> afirman basándose en sus propias teorías, experiencias y observaciones; y otros como Taylor, opinan que el número de ideas nuevas es superior cuando se trabaja individualmente.

##### Razones:

- Según Taylor "la condición de estar inserto en un grupo de trabajo-pensamiento puede producir el efecto de "canalización" del pensamiento en la dirección del grupo, y con ello, - la cantidad de ideas nuevas -no repetidas- que podrán presentarse", (1).

- El mismo Torrance aduce que los niños más creativos introducidos en grupo trabajan con cierta frecuencia por sí mismos o, incluso, son inducidos a trabajar así por sus propios - compañeros de grupo.

- Por otra parte, los investigadores en creatividad parecen estar de acuerdo en que la persona creativa es un pensador independiente.

- Matussek aporta a favor de la creatividad grupal las siguientes razones (2):

"La creatividad no está determinada tan sólo por los influjos y el sello de la vida personal". Y si esto es aplicable a las circunstancias externas en las que se desenvuelve la vida del creador, qué decir de la relación con los otros hombres.

Así pues, desde diversos ángulos "el grupo es el medio -- que fomenta o paraliza lo creador". Resalta la inactualidad -- del trabajo individual para grandes empresas, dada la complejidad actual de las artes y las ciencias, la educación y la investigación.

- Joachim Sikora centra sus ideas favorables a la creatividad grupal en la consideración del grupo como banco de información y como fuente de energía, (3).

En un grupo cabe la posibilidad de que cada individuo exponga sus propias ideas, experiencias e informaciones:

a) Así se puede obtener mayor número de datos sobre una cuestión. "Se puede mejorar el estado general de la información".

b) Cada miembro del grupo tiene, además de una información determinada sobre un hecho, una estructura de pensamiento diferente a la de los demás; lo que conlleva diversas formas de pensar y la posibilidad de múltiples asociaciones.

c) La compensación del error, debido a la mayor información recibida y desde distintas fuentes.

d) Mayor seguridad y sentimiento de la misma que en el trabajo individual.

e) "El efecto sinérgico", además de la adición de la información se produce todo un campo de relaciones, de nuevas -- asociaciones, combinaciones. La idea de un individuo puede surgerir nuevas aportaciones a otro miembro, y así sucesivamente.

Kelly, H.H. y Thibaut, J.W. (4) afirman que "el efecto -- del banco da buen resultado en todas las fases del proceso --- creativo para la solución de problemas:

- Por la mayor información se captan más aspectos de un - problema.
- Se elaboran más formulaciones de él.
- Se obtienen mayor número de asociaciones.
- Se consiguen más y mejores criterios de valoración.
- Y se proponen diversas formas de realización y elabora-  
ción

Como fuente de energía, prosigue J. Sikora "el equipo --- creativo" no sólo movilizará energías individuales, sino que - las habrá de potenciar.

Kaufmann considera el grupo como "estimulante social y C. Rogers espera del grupo, más allá de un mecanismo de competen- cias, que desarrolle la "seguridad psicológica" y la "libertad psicológica" de sus miembros.

Irle, M. detecta que el fenómeno de "risky shift" (incli- nación al riesgo) es superior en la decisión grupal que en la/ individual cuando las decisiones que hay que tomar suponen dentro de un campo de inseguridad una decisión que supone algún - riesgo. Este tipo de decisiones son tomadas por el grupo más - fácilmente y con efectos menos inquietantes.

Tal vez la alternativa entre creatividad individual y --- creatividad grupal no sea pertinente. En primer lugar porque -

no son excluyentes y en segundo lugar porque dependerá de cada circunstancia y de los propios individuos. De cualquier forma/ creo que la opinión del propio individuo creador es determinante.

#### Características del Grupo Creativo Ideal:

Diversos autores están de acuerdo en que, para que se dé - la posibilidad de la creatividad en grupo, es necesario que --- existan antes unas premisas previas. Heinelt, G. (5) indica -- que para que un grupo llegue a ser creativo se precisa de un - largo esfuerzo y evolución, ya que no basta la suma de unos individuos reunidos, sino que es preciso el surgimiento de una comunidad estructurada. Los conflictos perturban la creatividad/ del grupo, pero como éstos, la mayor parte de las veces son -- inevitables, porque el ser humano está sometido a muy diversas/ ambiciones, los mismos conflictos deben resolverse en un plano creativo. Lo que significa buscar por parte de todos los miembros las estrategias adecuadas para resolverlos de una forma "solidaria e integrada, no intentando ocultarlos, suprimirlos o reprimirlos.

Matussek (6) llama la atención sobre cómo el miedo o la - represión pueden paralizar la creatividad, en este caso la grupal. "De ahí que no se deba vivir la estructura del grupo con/ sensación de angustia". ¿Se pueden llevar a cabo acciones independientes si se está bajo el efecto del temor?. Por lo tanto/ "se debe reconocer y respetar la peculiaridad de cada uno y hacerla fructífera para la cooperación en el grupo".

Las características más sobresalientes para determinar el grupo creativo ideal se cifrarían en las siguientes:

a) Identificación con un objetivo común:

Esta identificación según Matussek podría entrar en -- conflicto o, incluso, en contradicción con la resistencia que -- tienen algunos creadores a trabajar en grupo; pero esta contra dicción tiene lugar cuando se le exige un tipo de trabajo o -- comportamiento al sujeto creativo que supone una pérdida de su propia identificación personal, contrariándole en sus propias peculiaridades y capacidades. La identificación será más pro-- funda cuando la tarea propuesta precise más de la dedicación - de todos los miembros del grupo. Heinelt habla de la convenien cia de que los objetivos sean programados en común, así resul- tará una tarea propia del grupo. Raven y Tietsema (7) muestran los resultados obtenidos en una investigación llevada a cabo - en la Universidad de Nimega:

--a mayor claridad del objetivo a conseguir por el grupo, menor es la tensión individual resultante de una activi dad que no esté dirigida a conseguir dicho objetivo.

--un miembro del grupo se siente más atraído por la conse cución de los obeitivos del grupo si la situación gru-- pal es clara.

b) Confianza:

C. Rogers (8) define el grado de confianza del grupo - median e su célebre concepto de "seguridad psicológica" que ca da miembro lo conseguirá cuando se vea aceptado en su particu- lar forma de ser, en su originalidad y en su espontaneidad de/ acción; respecto al grupo, cuando éste haya conseguido su propia atmósfera sin interferencia de valoraciones exteriores al mis- mo y cuando exista una compenetración del mundo imaginario de/



unos y otros. Dada esta seguridad es fácil que los miembros se abran unos a otros consiguiendo así la llamada "libertad psicológica": El individuo podrá ser auténticamente él: ser, sentir, actuar, pensar y experimentar libremente. De este modo podrá tener confianza en sus propias capacidades creativas y de que son valiosas para los demás, capaces de hacer surgir nuevas ideas a los otros. No tendrá miedo ante los demás de expresarse como es y podrá desarrollar su creatividad sin temor a las críticas; así mismo confiará en los otros, en sus potencialidades, en su interés, en su ayuda, y, cómo no, confiará en el propio grupo en cuanto tal.

Como diría Matussek la creatividad de un grupo depende de si cada miembro del grupo quiere llegar a lo mejor de sí suscitando así sus mejores posibilidades.

c) Autonomía:

El grupo no debe depender del exterior. Esto exige, por una parte, un enriquecimiento interno del grupo, y por otra, guardar una "intimidad grupal", lo que sucede en el grupo no debe ser objeto de comunicación para el exterior. Se podrán o incluso so será preciso o esencial para los objetivos del grupo informar o publicar los logros conseguidos, pero no cómo han sido conseguidos. También se deberá ser discretos respecto a los problemas internos, relaciones interindividuales y estructura grupal. Lo contrario podría socavar la confianza.

d) La atmósfera grupal:

Según Heinelt ésta "representa el grado de bienestar de los miembros del grupo, la integración lograda o fracasada,

el estilo del liderazgo y la intensidad de las tensiones conflictivas" (9).

Al clima o atmósfera grupal se la puede calificar de -- fría, cálida, amable, tensa, sobria. Son metáforas que hablan/ por sí solas; que de alguna manera muestran la forma de relacionarse los miembros del grupo entre sí. A un grupo creativo, difícilmente se le puede aplicar el concepto de atmósfera fría helada, distante o irritante.

e) La cohesión:

Podría definirse como el grado de unión entre los miembros del grupo debido a la atracción que el grupo ejerce sobre ellos. Esta característica hace reaccionar a los miembros del grupo solidariamente y con sentido de unidad.

Mucchielli, R. encuentra como factores determinantes de la cohesión del grupo, los siguientes (10) :

1.-La cualidad de la adhesión personal, que es resultante a su vez de otros factores, como el interconocimiento de los miembros, la confianza en sí, en los demás miembros y en el grupo/ mismo, la implicación personal en los objetivos del grupo y la asimilación de las normas del grupo.

2.-La satisfacción de intereses individuales a través de/ la asimilación de los objetivos y de los intereses del grupo.

3.-La situación satisfactoria del grupo dentro del medio/ en el que se desarrolla.

f) Creación de roles:

Roles personales: Cada miembro a lo largo de su viven-

cia en el grupo toma conciencia de una forma de comportamien--  
to, vg.: el portavoz del grupo, el iniciador, el dramatizador,  
etc. Por otra parte el estudio sociométrico hará determinar --  
los líderes, los populares o los impopulares. Heinelt clarifi-  
ca que para un trabajo productivo, "el grupo deseable sería --  
aquel que muestre un gradiente equilibrado, es decir pocas es-  
trellas y pocos marginados destacados".

Hay que hacer constar que este autor al hablar de grupo, --  
lo hace del grupo convencional de una clase, sin embargo la --  
opinión generalizada es que el grupo creativo típico ha de ---  
constar de pocos sujetos.

J. Sikora recoge otros dos tipos de roles (11) :

Roles de trabajo: Sucintamente podrían recogerse:

- Buscar iniciativas y actividades.
- Buscar información.
- Averiguar opiniones.
- Dar información.
- Opinar.
- Elaborar: Clarificar, desarrollar significados, mejorar.
- Coordinar: Mostrar relaciones entre diversas ideas, reu-  
nir ideas y propuestas.
- Analizar y sintetizar.

Roles de mantenimiento y organización:

- Alentar: ser amable, abierto a los demás, aceptar sus --  
aportaciones, elogiar.
- Recordar las normas aceptadas en común.
- Establecer nuevas formas y reglas.

- Obedecer: las decisiones del grupo y aceptar reflexivamente, las ideas de los otros.
- Expresar los sentimientos del grupo.
- Valorar las decisiones del grupo respecto al objetivo o las normas.
- Diagnosticar las dificultades y obstáculos.
- Examinar la conformidad respecto a la toma de decisiones
- Mediar: armonizar, conciliar, proponer arreglos.
- Reducir tensiones.

Sikora propone que para que se dé un grupo creativo, éstas funciones o roles deben ser conocidos por cada uno de los miembros del grupo, de forma que se eviten las fijaciones de los roles y que sean empleados de una forma flexible. El guía del grupo no debería ser permanente, sino que este rol como los demás podría ser desempeñado alternativamente.

g) Heterogeneidad:

Matussek opta por la heterogeneidad como elemento valioso para los grupos creativos ya que "la colaboración de una persona ajena a la especialidad puede ser extremadamente impulsora", pues se carece de una visión unilateralmente configurada. También tiene importancia el tipo de personas que configuran el grupo.

En los grupos homogéneos y heterogéneos atendiendo a la creatividad o inteligencia de los sujetos, Torrance (12) deduce, después de sus investigaciones realizadas, que:

1.- Existe una mayor producción de ideas creativas tanto en los grupos creativos como en los de inteligentes cuando se da la heterogeneidad.

2.- En los grupos heterogéneos se presiona a los inteligentes para que produzcan más ideas y a los creativos para que disminuya su producción.

3.- En los grupos homogéneos los más capacitados creativamente encuentran un mayor estímulo para su trabajo.

4.- Se alcanzan mayores logros creativos en grupos de niños de alta creatividad cuando los grupos son homogéneos.

En resumen: En niños de alta capacidad creativa se consiguen mejores resultados en grupos homogéneos.

#### h) Tamaño del grupo:

Parece ser según Gibb (13) que la productividad de un grupo aumentaba según se reducía el número de miembros, teniendo sus límites óptimos entre cinco y siete miembros. Las causas son:

- En grupos pequeños pueden verse todos los miembros.
- Mayor actividad por parte de los sujetos.
- Mayor permanencia y colaboración.

Además de los factores citados habrá de tenerse muy en cuenta otros, como:

- La estabilidad del grupo.
- La flexibilidad tanto en la metodología, normativa, como en las relaciones interpersonales.
- El grado de comunicación en cuanto al conocimiento interpersonal de los miembros como al sentimiento de un trabajo en común.

El grupo creativo debe ser un grupo muy activo, implicados todos en el trabajo y en el esfuerzo. Torrance, incluso,

nos dice cómo los grupos de niños que han tenido posibilidad - de manipulación de objetivos han resultado más creativos.

Situación de los individuos altamente creativos dentro de los grupos:

Esta situación también ha sido estudiada por Torrance (14):

1.- De 25 grupos de cinco niños cada uno, en un 68% de -- los casos, el miembro más creativo fue el que inició la mayo-- ría de las ideas nuevas.

2.- Sin embargo, sólo un 24% fue considerado por los de-- más miembros como el sujeto que había aportado ideas más valio-- sas.

3.- El grupo desarrolla técnicas de control para inhibir/ las conductas que son menos convencionales, más originales.

4.- Los niños creativos ante esta situación desarrollan - un rol de mejoramiento o de rellenar los huecos que dejan los/ demás. O también desarrollan estrategias contrarias, ignorando las críticas, realizando actividades solitarias, teniendo re-- sistencias pasivas, etc. Así pueden llevar una actividad crea-- tiva a pesar de los obstáculos interpuestos por el grupo.

Métodos creativos de grupo:

Uno de los más conocidos y posiblemente de mejores resul-- tados es el célebre "brainstorming" de Osborn. Otros son el -- "libros-ideas". Myers-Torrance "libros ideas", el "programa de creatividad de Purdue, o el de "solving problem" de Osborn-Parnes, el ejercicio "NASA" de Sikora, etc.

Creatividad en grupo y salud mental:

Rougeoreille-Lenoir, F. (15), recoge unas conclusiones -- que a este respecto han formulado un grupo de estudiosos nor-- teamericanos después de un estudio comparativo entre grupos -- creadores y no creadores:

1.- "Los grupos creadores totalizan más tendencias psico-- patológicas latentes que los grupos piloto."

2.- Los trastornos psicopatológicos declarados son más ra-- ros en los grupos creadores que en los grupos piloto. El crea-- dor, generalmente, es más estable emocionalmente que el no --- creador....."

3.- Los creadores son conscientes de sus conflictos y ten siones, y no tienen inconvenientes en hablar de ellos.

4.- Estas tensiones y conflictos son empleados en el es-- fuerzo creador.

ooo000ooo

- (1) TAYLOR y otros.- "Does group participation when using brains forming facilitate or inhibit creative thinking?".- Admin' Sci.- Quart.- 1958.- 3.- 23-47.
- (2) MATUSSEK, P.- "La creatividad, desde una perspectiva psico dinámica"- Herder.- Barcelona.- 1977.- Pág. 199.
- (3) SIKORA, J.- "Manual de métodos creativos.- Kapelusz.- Bue-- nos Aires.- 1979.- Pág. 72-75.
- (4) KELLY, H.H. y THIBAUT, J.W.- "Communication in experimenta lly created hierarchies, "Humans Relations", 4.- 1951.- -- Pag. 39-56. .

- (5) HEINELT, G.- "Maestros creativos, alumnos creativos".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1979.- Pág. 83-87.
- (6) MATUSSEK, P.- "La creatividad, desde una perspectiva psicodinámica".- 1979.- Pág. 206.
- (7) RAVEN, B.H. y TIETSEMA, J.- "The effects of varied clarity of group goal and group path upon the individual and his relation to the group" "Humans Relations".- 10.- 1957.- -- Pág. 29-44.
- (8) ROGERS, C.- "Toward a Theory of creativity".- Parnes/Jar--ding.- 1962.- Pág. 70 y ss.
- (9) HEINELT, G.- Opus cit.- Pág. 84.
- (10) MUCCHIELLI, R.- "La dinámica de los grupos".- Ibérica Europea de Ediciones S.A.- Madrid.- 1977.- Pág. 84-85.
- (11) SIKORA, J.- "Manual de métodos creativos".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1979.- Pág. 78-80.
- (12) TORRANCE, E.P.- "Rewarding creative behavior: Experiment - in classroom creativity".- Prentice Hall.- Englewood Cliffs 1965
- (13) GIBB, J.R.- "The effects of group size and of threat reduction upon certainty in a problem-solving situation".- American Psychologist.- 1951.- Pág. 324.
- (14) TORRANCE, E.P.- Opus cit.
- (15) ROUGEOREILLE-LENOIR, F.- "La creatividad personal".- Atenas.- Madrid.- 1974.- Pág. 120.



### 1.1.9.- DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREADORA

Torrance ha estudiado la discontinuidad del proceso creador de la mente en varias culturas y especialmente en la cultura americana. Considera que, si bien se dan ligeras variaciones, la tendencia del desarrollo general de la capacidad creativa, expresada en la gráfica número 1 sigue un curso "notablemente consistente de una cultura a otra, de un período histórico a otro y de un investigador a otro" (1).

La gráfica indica cómo se alcanza un máximo hacia los cuatro años y medio, para producirse un descenso a los cinco. Existen cuatro períodos críticos en las que se produce un descenso o bache en el desarrollo creativo:

- A los cinco años.
- A los nueve.
- A los trece.
- A los diecisiete.

A estos períodos de descanso le siguen siempre otros de crecimiento de la creatividad que son generalmente más prolongados y con una tendencia final ascendente.

Los descensos de la actividad creadora son debidos a las tensiones impuestas por las discontinuidades culturales y van acompañadas de alteraciones de la personalidad.

Las causas del descenso de la creatividad en estas edades, según Torrance son:

Para los niños de cinco años:

- Preocupación sobre la adecuación del sexo y la importancia en sus diferencias.

- Amenazas de los padres y los maestros para eliminar la fantasía.
- La adaptación escolar.

Para los niños de nueve años:

- Coacciones escolares para que sean menos imaginativos y curiosos.
- Organización formalista de todas las actividades.
- Predominio casi exclusivo del reconocimiento a las tareas escritas.
- Preocupación por la previsión y miedo a hacer saltos mentales.
- El desconocimiento por parte de los maestros de estos niños del proceso educativo general y particularmente de el de sus alumnos.

Para los niños de trece años:

- Parcelación del saber, tal vez, en excesivo número de asignaturas.
- Conformación con las normas sociales.
- Presión y ansiedad para conseguir la aprobación del sexo opuesto.

Según la tesis de Torrance parece ser que los desajustes e inadaptaçiones debidas a las discontinuidades culturales son la causa fundamental de los descensos de creatividad. Por eso propone la eliminación en lo que sea posible de esas discontinuidades, la primera de las cuales se sitúa entre el hogar y la escuela.

Sin embargo, habría que preguntarse si estos baches en la creatividad, que por otra parte surgen en momentos críticos del

desarrollo de la personalidad, no corresponden precisamente a un desarrollo de los procesos mentales.

Es preciso todavía avanzar en el estudio evolutivo de la capacidad creativa del ser humano. Estudio genético que debería ir más allá, incluso, de la edad infantil. La "ciencia de la -- creatividad" tal vez sea todavía demasiado joven para que se hayan podido obtener logros relevantes en este aspecto de su estudio. Sucesivos trabajos de investigación por medio de métodos -- transversales y longitudinales en un futuro no demasiado lejano nos deberán dar cuentas de importantes revelaciones. Los plan--teamientos pueden ser múltiples:

- ¿En qué sentido se desarrolla la capacidad creadora?
- ¿Sigue el mismo o distinto curso al de otras capacidades?
- ¿Por qué se producen los declives, puestos de manifiesto por los estudios de Torrance?
- ¿Qué relación existe entre el desarrollo intelectual del pensamiento convergente y el del pensamiento divergente?
- ¿Qué influencia ocupa en el desarrollo de las capacida--des creativas, la sociedad, la familia, la escuela?
- ¿Cómo se puede estimular el pensamiento y las activida--des creativas de cada niño, a la luz de los resultados -- de las investigaciones sobre el desarrollo de la capaci--dad creativa?
- ¿Podemos establecer etapas o estudios en el desarrollo -- del pensamiento creativo con unas características defini--das?

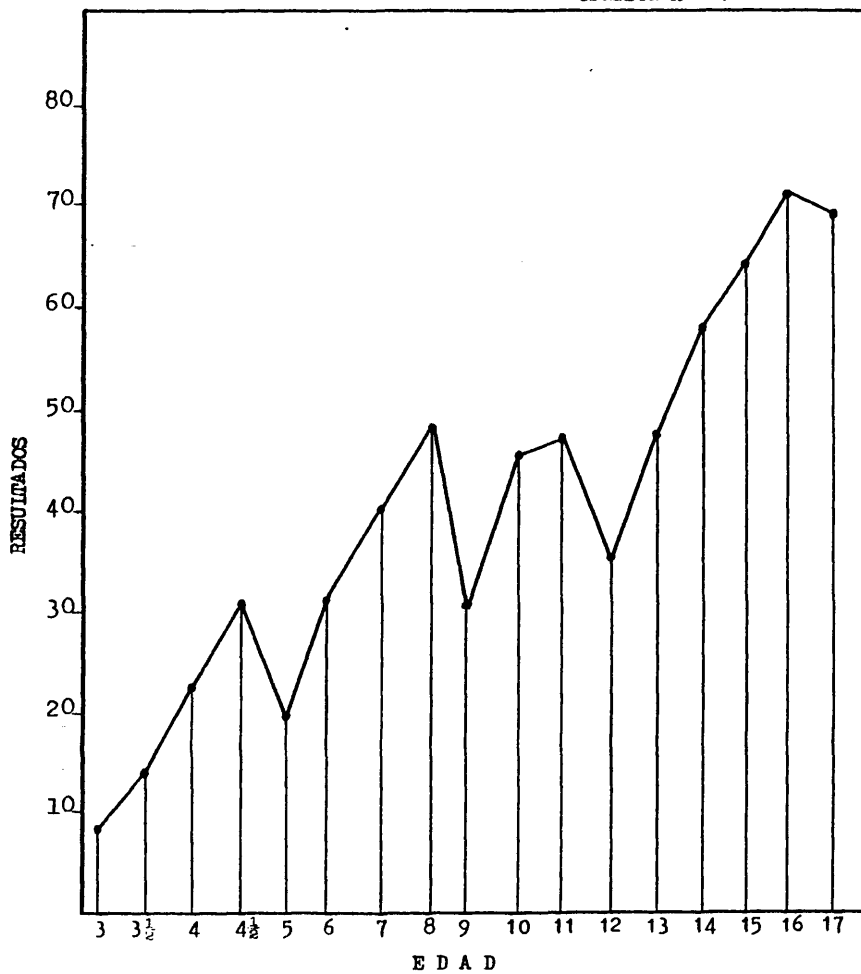
Este estudio podría centrarse en aspectos concretos del desarrollo de la capacidad creadora, como han hecho V. Lowenfeld/ y W. Cambert respecto al dibujo, pero deben considerar también/

y fundamentalmente la creatividad globalmente, cuyo estudio ya/  
han iniciado algunos investigadores, Torrance, Guilford, etc.

ooo000ooo

- (1) TORRANCE, E.P.- "Educación y capacidad creativa".- Marova.-  
Madrid.- 1977.- Pág. 62.

Gráfica nº 1



### 1.1.10.- Creatividad y enseñanza

#### Introducción.-

Fustier, ha escrito una de las más bellas definiciones de creatividad (1): "La creatividad es el intento de fidelidad a/ lo real". Pero lo real no es inmóvil; está sometido al cambio. La realidad sigue un proceso y sigue nuestro propio rumbo; nosotros somos parte de la realidad. La humanidad progresa técnica estructural y socialmente, para lo cual, a veces, necesita/ de la revolución, del salto. Nuestros modos de conocimiento de ben saber entender la realidad tal cual es, penetrar en ella, - más que estar sujetos a estereotipos de la misma, anclada, fija, ordenada. Para este conocimiento real se precisa una forma/ de entendimiento que promueva unas capacidades muy cercanas a/ las que son características del pensamiento creativo, como son flexibilidad, originalidad, la capacidad de sensibilizarse ante los problemas y saber descubrirlos; será necesario poner en juego una predicción sobre lo real, anticipada por la fantasía. Podemos recordar cómo muchas de las invenciones y descubrimientos llevados a cabo por los hombres han superado la imaginación sobre lo real: "Imaginar lo imaginable -dice Fustier- es/ un status al cual un espíritu creativo debe doblegarse, ya que lo inimaginable es lo real".

Esta falta de imaginarse lo real futuro, esta falta de entrenamiento sobre lo previsible, ha sorprendido al ser humano, - le ha desbordado haciéndole marchar unos pasos más atrás de lo que fuera conveniente, le hace ser dependiente y anticuado, le va alejando más de la naturaleza y de la comprensión de las cosas.

La misma limitación humana de aprender sitúa al hombre en

una imposibilidad de poder saberlo todo y aun de saber lo imaginable de lo real.

La educación tradicional hasta el momento, no ha podido -- preparar al hombre para comprender la verdad de sí mismo y de/ las cosas. Se impone una revisión a fondo, una actitud de cambio, emplear nuevos métodos, potenciar otro tipo de habilidades cognoscitivas en el ser humano: Frente al pensamiento convergente, el divergente, conjugándolos en un todo coherente y posibilitador. Con la lógica, la fantasía. Con la memoria, la imaginación. Más que enseñar a los alumnos a aprender cosas, ponerles en situación de pensar y de saber aprender por sí mismos, de adaptar su pensamiento a los cambios. Ante la imposibilidad de aprender todo, inducirles a elegir lo que más les interesa, lo que es más esencial. Más que aprender de los libros memorísticamente, penetrar en la realidad y enriquecerse reflexivamente con las teorías expuestas por otro, ya sea de forma/oral o escrita.

Educar sería estimular al ejercicio y potenciar las propias posibilidades para el juego adaptativo que exige la realidad cambiante, saber estar preparado intelectual y psicológicamente ante lo imprevisto.

La complejidad del mundo de hoy presenta sus exigencias - al niño: la necesidad de adoptar simultáneamente diversos puntos de vista en una síntesis productiva.

Tal vez no sea la educación institucionalizada la única responsable de esta forma de encarar la enseñanza, ya que, en/ gran parte, la escuela es un reflejo de la sociedad y la familia. Sin embargo, la escuela bien pudiera ser el primer dique/ a romper.

B. Eliade (2) presenta una serie de rasgos negativos de -

comportamiento en el ámbito escolar que son consecuencia de -- una enseñanza roma, inadecuada y monolítica:

- pasividad ante la enseñanza.
- falta de espíritu de iniciativa.
- pérdida de la capacidad de asombro, tan característica, por otra parte, de los niños y adolescentes.
- falta de entusiasmo e incapacidad para realzar un es--- fuerzo continuado.
- sumisión sospechosa al orden impuesto, al curriculum es--- colar, a las materias de enseñanza.
- poco espíritu crítico.
- un rechazo de responsabilidades.

Si bien es cierto que esta visión de la escuela no deja - de ser una caricatura, porque también tiene sus elementos posi- tivos y alguno de los fallos aquí expuestos quedan desorbita-- dos, lo cierto es que responden en alguna medida a la realidad y se comprende por qué el colegio y la enseñanza no es algo vi- vo y fuente de experiencias, por qué la monotonía hace su apa- rición estrafalaria en las aulas y por qué se anquilosan mu--- chas posibilidades, especialmente las creativas, del ser huma- no.

Como ya hemos indicado, atender a las capacidades creati- vas de los alumnos es hoy más que nunca una necesidad; pero pa- rece ser que la sociedad, la familia y la misma escuela están/ empeñadas en apilar interferencias a la misma. E. P. Torrance/ (3) ha estudiado este problema en diversas investigaciones. De miles de narraciones escritas por niños sobre animales o perso- nas con alguna característica divergente, ha podido observar - cómo entendía el niño el trato que la sociedad, la familia - o la escuela daba a la divergencia. Su estudio se ha apli-

cado a varias culturas y ha comprobado que las presiones ante/ la divergencia son más fuertes en las ciudades que en las --- áreas rurales, en las escuelas parroquiales que en las públi-- cas. En la cultura norteamericana esta presión parece provenir más de sus propios compañeros, mientras que en la canadiense, - según los cuentos de los niños, parece que es fruto de la pro- pia sociedad en general. En cuanto a la forma en que se da, --- cuenta de un modo preeminente el ridículo, las "risitas", la - violencia, la coacción, especialmente la moral.

A parte de esta visión de la presión contra los niños --- creativos vistos por ellos mismos, Torrance fija las causas en:

- la excesiva importancia que se da a la orientación hacia el éxito.
- el miedo a cometer errores
- la sobreestima del producto final
- el rol estereotipado del sexo

Y sobre todo, en la presión que los padres ejercen sobre - el hijo para que se adecue a la cultura dominante, de tal mane- ra que afirme su seguridad y, como consecuencia, su felicidad.

Para poder cambiar la enseñanza, lo primero que habría -- que cambiar son los objetivos de la misma. La planificación de las escuelas debería tener como objetivo fundamental no sólo - aprender, sino fundamentalmente pensar. Según Torrance, a los/ profesores se les enseña cómo preparar un examen para evaluar/ lo que ha aprendido un alumno, no lo que los alumnos pueden ha- cer con lo que han aprendido. Se buscan los comportamientos, - las actitudes y las respuestas correctas en las evaluaciones, - pero no pensar de una forma diversificada, o sea, crítica, --- creativa, constructiva, lógica, independiente, analítica, sinté- tica y con sentido de la realidad y práctica. En resumen, se -



debería enseñar a pensar.

De las operaciones mentales que cita Guilford (4), percepción, memoria, comportamiento convergente, mente divergente y evaluación, la divergencia y la evaluación apenas si son utilizadas por los profesores para la enseñanza de ciertas materias, por ejemplo, de las ciencias sociales, como demuestra una investigación llevada a cabo por Torrance y Ross en 1961. Recordemos que para la percepción pueden aplicarse aquellos objetivos tales como que el alumno reconozca, se familiarice, sepa, aprenda, etc.; para memoria, que recuerde, adquiera conocimientos; para comportamiento convergente, que se comporte de conformidad con las reglas o normas de conducta, dé soluciones o respuestas correctas; para mente convergente, que piense independientemente, que indague, que sea original, que busque muchas y diversas respuestas; para evaluación, que valore, compare, piense críticamente, que tome decisiones. Queda de una forma manifiesta que son precisamente las dos operaciones más significativas para el aprendizaje creativo, las que menos se utilizan en la enseñanza. De hecho, si estos dos tipos de operaciones de la mente humana apenas si son tenidos en cuenta para la enseñanza, estas dos potencialidades humanas no son desarrolladas adecuadamente y no se está dando una formación integral al alumno. Lógicamente no se propugna la utilización de éstas en detrimento de aquéllas, sino la utilización de ambas. Torrance además ve complementado su estudio con otro llevado a cabo en el área de matemáticas por el profesor Paul Rosenbloom de la Universidad de Minnesota en la que se observa cómo los profesores más eficientes habían conseguido que sus alumnos utilizasen las cinco operaciones de la mente. Como ejemplo, el porcentaje más alto (36,4%) correspondió a la mente divergente.

Ciertos estudios de Guilford (5), Taylor (6) y Wallace (7) han demostrado cómo la potenciación y la ejercitación de ciertas habilidades mentales referidas a la creatividad, tienen una gran influencia para triunfar profesionalmente y tomar decisiones importantes.

### El profesor creativo.-

La influencia de los profesores en la enseñanza es, desde luego, definitiva. Ellos podrían ser el motor más importante del cambio. Por otra parte, uno piensa si es posible ser profesor realmente sin estar adornado de los atributos que se suponen al ser creativos. Los profesores deben ser creativos, porque han de tener una gran sensibilidad ante los problemas para saber cuáles son los que afectan a sus alumnos, para descubrir sus dificultades tanto personales como de aprendizaje, las situaciones favorecedoras de éste y los obstáculos que lo impiden o, al menos, lo entorpecen, cuáles son las necesidades, capacidades, deficiencias de sus alumnos, cuáles sus intereses vitales e intelectuales y por qué se sienten motivados. Han de saber no sólo detectar estas situaciones, sino definirlas, buscar sus causas, proponer los remedios. Han de ser espontáneos, como un producto de su sinceridad, sin preparativos previos, sin aplazamientos inmotivados, entre otras razones, porque muchos acontecimientos no están programados y precisará reaccionar rápidamente con confianza y seguridad en sí mismo. Han de confiar en sí mismos y en las posibilidades de la propia comunidad educativa. La tenacidad es indispensable para conseguir los objetivos propuestos, alejándose del desánimo y persistiendo en el esfuerzo continuado. La constancia es fundamental en su tarea y, por supuesto, esta nada tiene que ver con la rutina. El mismo ejercicio consciente de la profesión les obliga a ser flexibles, a adaptarse a las diversas renovaciones que implica el sistema educativo o incluso el "currículum", "reciclarse" para estar al día, enfrentarse de una forma constructiva a hechos imprevistos, tanto provenientes de la Administración, como de la misma dinámica continua de la clase.

Han de poseer fluidez para proporcionar diversidad de tareas a sus alumnos con el fin de que éstos puedan desarrollar/ sus capacidades atendiendo, dentro del logro de unos fines, a/ la satisfacción de sus intereses, ejercitando su capacidad de/ elección. Han de ser originales para motivar a sus alumnos -- con nuevas tentativas, para adaptar, transformar, cambiar o -- crear nuevos materiales o ideas según las necesidades de los -- niños, no teniendo necesariamente siempre que guiarse por normas prefabricadas. Han de ser abiertos y receptivos a las realizaciones de sus alumnos, estimulando sus realizaciones y trabajos y "empatizándose" con ellos. Han de poseer un espíritu -- crítico y sentido de la independencia, sabiendo valorar en su/ justo sentido, crítica y constructivamente, la actividad de -- los alumnos, los objetivos conseguidos, analizando objetivamente las técnicas de enseñanza utilizadas, los procesos, los contenidos y los métodos e infiriendo lo que vale la pena mantener, modificar, cambiar y/o renovar.

Nos preguntaremos por qué estas cualidades del profesor, -- que, lógicamente le harían creativo, no sólo son convenientes/ o ideales, sino necesarias, no se dan con frecuencia. Torrance (8) contesta a una pregunta similar formulada por Myers, que -- "por lo general la sociedad atribuye a los profesores el papel de autoridades que han de enseñar en virtud de esa misma -- autoridad". Esto le exige un comportamiento determinado, ya -- que de lo contrario no cumple con las expectativas puestas en/ él, de lo contrario corre peligro su continuidad. Sin embargo/ las objeciones son múltiples: Si se aprende basándose en la -- autoridad, se obedece, pero tal vez, no se piensa, ni se reflexiona, no se involucra el alumno en su propia formación, se en -- tierra el interés y la curiosidad, se anquilosa el espíritu de

independencia y de crítica constructiva, y si se enseña por -- autoridad, ¿no es esto un estímulo a la pasividad?, ¿no es una afrenta al desarrollo de las capacidades y potencialidades?, - ¿no se instaura una información en detrimento de la comunica-- ción?, ¿no se escribe una idea sin retorno?

El problema no es solamente que el profesor tenga miedo o inseguridad ante su comportamiento creativo porque no cubra -- las expectativas de la comunidad, sino la creencia del mismo - profesor de que enseña en virtud de su autoridad, y la "autoridad" se mantiene o se fomenta por la separación o la creación/ de distancias entre el profesor y el alumno. Pero así no puede existir una comunicación educativa. Falla la conciencia de que la enseñanza es una tarea en común entre profesores y alumnos/ y más, entre éstos y los padres y la comunidad social. Y este/ sentido de colaboración es concluyente para la creación de sí/ mismo. "No hay creación sino cuando todos colaboran y buscan./ No hay creación sino cuando el tronco del árbol está anudado - por el amor. Pero no se trata de la sumisión de cada uno a to- dos, bien por el contrario, sino de la dirección de la corriente de savia, que extiende su ramaje como un templo en el cie-- lo" (Saint-Exupéry) (9).

El que el profesor tenga que evaluar en el sentido de dar unas notas influye en el comportamiento creativo también por - la tensión que puede producirse.

Incluso la falta de unas técnicas adecuadas puede dificultar el proceso creativo.

Para saber cuál es el profesor ideal tal vez fuera preciso preguntar a los alumnos cómo lo ven ellos y esto es, precisamente, lo que ha hecho Torrance en su "Ideal Teacher Check-- list". De su investigación se puede deducir que para los niños

de 5º a 8º de "college", equivalentes a estos cursos de nuestra EGB, las características preferidas por orden de importancia son:

1. Se desvela por ayudarme cuando lo necesito.
2. Confía en sus alumnos.
3. Administra el castigo con justicia.
4. Le gusta estar con gente joven.
5. Normalmente puede aclarar los puntos difíciles.
6. Es alegre.
7. Pone trabajos interesantes.
8. Es paciente.
9. Conoce los temas que explica.
10. Tiene una personalidad afable y cordial. Es fácil hablar con él.
11. Se expresa claramente.
12. Piensa que todos sus alumnos son personas importantes.
13. Da a todos oportunidad de expresarse.
14. Admite sus errores.
15. Tiene sentido del humor.

El inventario constaba de 66 predicados. Estos son los 15 primeros. Hace unos años propuse a mis alumnos de 6º curso de EGB un inventario abierto pidiendo que indicasen las diez características del profesor ideal. Por orden de prioridad citaron:

1. Ayuda a sus alumnos cuando le necesitan.
2. No tiene "enchufados" y es justo cuando castiga y evalúa.
3. Sabe mucho sobre las materias que enseña.
4. Juega o le gusta estar con sus alumnos.
5. Deja que cada alumno se exprese por sí mismo.

6. Tiene paciencia.
7. Hace que nos guste la asignatura.
8. Es cariñoso y amable.
9. No se enfada. Tiene buen humor.
10. Es sincero.

Torrance también nos da una lista de las características negativas, según sus alumnos, de un profesor:

1. Está centrado en sí mismo.
2. Nunca cambia en su manera de pensar.
3. Revela con frecuencia sus emociones.
4. Es severo.
5. Sólo alaba cuando algo es realmente sobresaliente.
6. Le gusta opinar.
7. Es hablador.

Como puede observarse se atiende más a la personalidad - del profesor que a su trabajo específico de clase. Y es que, / en el fondo, sobre todo, importa la relación educativa a que - antes aludíamos; sin ella no es posible una educación auténti ca.

Moustakas (10) ha acuñado la expresión "relación creati- va", aplicándola fundamentalmente a la enseñanza y a la psico terapia. Esta relación implica un cierto sentido de aventura, "voluntad de embarcarse por rutas desconocidas". Hay que rela cionarse con el niño como de persona a persona, sin prefijar- se caminos por los que recurrir, inventando el paso según se/ va dando. Supone una relación abierta, como el pensamiento -- creativo, sin inhibiciones, sin miedo al error, ya que lo im- portante es que se produzca una coexperiencia; el error puede subsanarse o, incluso, puede ser fuente de nuevas orientacio- nes. Se mira más á lo que es la persona que a lo que hace. Y/

lo importante es lo que se llega a ser; el proceso de la enseñanza y el aprendizaje es un proceso de irse haciendo desde -- dentro, de crecer según las propias posibilidades. El profesor y el alumno se han propuesto la meta de ese crecimiento con la base de la autenticidad y la comunicación.

#### El alumno creativo

El profesor seguramente podrá preguntarse cuáles son las/ características principales por las que pueda deducir que un - alumno es creativo. G. Heinelt (11) después de recoger diver-- sos estudios realizados a este respecto, cita las siguientes:

1. Es menos extravertido y más introvertido.
2. Es menos sugestionable, tiene sus propias normas de valores.
3. No se hace dependiente de un grupo.
4. Sus calificaciones no son tan buenas.
5. Es muy activo intelectualmente.
6. Hace muchas preguntas.
7. Su pensamiento y conducta son flexibles.
8. Tiene "chispa" y sentido del humor.
9. Es algo asocial con sus compañeros. No suele ser popular.
10. Prefiere trabajar solo y en forma independiente.
11. Se siente superior a otros alumnos.
12. Se siente distanciado de los padres, maestros y compañeros.

De cualquier forma estas características no atañen a todos los individuos creativos y, por otra parte, tampoco pueden considerarse aisladamente, sino dentro de un contexto.



Ochenta y siete pedagogos interrogados por Torrance (12), adjudicaron estas características a los niños creativos:

Curiosidad (preguntan continuamente).....	66%
Originalidad en el pensar y hacer.....	58%
Independencia de pensamiento y conducta, individualistas, se bastan a sí mismos.....	38%
Imaginativos, comunicativos.....	35%
Inconformistas, no dependientes del reconocimiento de un grupo.....	28%
Buscan relaciones.....	17%
Fluidez (producen muchas ideas).....	14%
Les gusta experimentar.....	14%
Flexibilidad.....	12%
Tenaces, perseverantes.....	12%
Tienen el placer de la construcción.....	12%
Prefieren la complejidad, se ocupan de varias ideas a la vez.....	12%
Ensoñadores.....	10%

El cuadro núm. 14 recoge algunas de las características de los alumnos creativos que han sido investigadas por los autores que se citan.

ALGUNAS DE LAS CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS CREATIVOS ESTUDIADAS POR DIVERSOS AUTORES									
CARACTERISTICAS		AUTORES							
IMAGINACION FUERA DE LO CORRIENTE		X		X	X				
SENTIDO DEL HUMOR		X		X	X				
CURIOSIDAD		X				X			
MENOR MIEDO.- SENTIDO DEL RIESGO				X	X		X	X	
NO SOCIABILIDAD E IMPOPULARIDAD.- INDEPENDENCIA								X	
SEGURIDAD EN SI MISMO Y AUTOCONFIANZA	X	X		X					X
TRABAJO POR SU CUENTA.- INDIVIDUALISTA	X						X		
INTERESES EXTRAESCOLARES		X			X				X
FLEXIBILIDAD PERCEPTIVA Y/O LOGICA		X	X			X			
ORIGINALIDAD	X	X	X		X		X	X	X
	GETZELS Y JACKSON	TORRANCE	SCHULMAN	WEISBER Y SPRINGER	HOLLAND	PLEMING	PLESCHER	FEIDHUSEN	RIEHLIN

Para detectar las capacidades creativas de los alumnos se dispone de tests de creatividad que se estudian en otro apartado.

Además de los tests existen otros indicadores de creatividad como pueden ser:

1. Los criterios de Wallace y Maw. E. (13):

- a) El individuo reacciona positivamente ante elementos extraños, incongruentes o misteriosos de su entorno, a través de una actividad de acercamiento hacia ellos, - exploración y/o manipulación.
- b) Necesidad expresa de autoconocimiento y de los que le rodea.
- c) Es curioso y busca nuevas experiencias.
- d) Persiste en examinar y explorar las cosas para saber más sobre ellas.

2. Mediante la observación de su comportamiento en el juego, ya sea reglado, inventado, en solitario o con compañeros.

3. Observación de su comportamiento en situaciones no habituales.

4. Mediante el estudio de las tareas escolares y de su propia casa que exigen comportamientos creativos.

5. Mediante la realización de obras de carácter artístico.

Existen otros tipos de procedimiento para detectar la creatividad como son la autoedificación (Programa de Brandwein 1955) y la descripción de experiencias de crisis, pero son dos métodos no aplicables a los niños.

6. Mediante la observación por introspección de la creatividad de los padres y educadores, lo que les llevará a comprender más fácilmente la conducta creativa de los niños.

Si preguntamos al profesor qué tipo de alumno prefiere, - cosa que ha hecho Holland, la respuesta suele apuntar al que - trabaja con constancia y seriedad, comportándose con seguridad y sin temor. Torrance indica que el rasgo más deseado por los/ profesores es que considerena los demás. Estos autores concluyen que no son las características creativas las que más de--- sean los profesores en sus alumnos. Getzels y Jackson afirman/ que los profesores después del grupo de alumnos muy inteligentes y menos creativos, es el grupo de los creativos el que pre fieren sobre el alumnado en general. Según Miller (14) los pro fesores creativos prefieren a los alumnos creativos y ocurre - inversamente con los profesores menos creativos.

Con el estudio de los trabajos que han realizado J. P. -- Guilford, R. J. Hallmann y E. P. Torrance podríamos recoger -- una serie de instrucciones para que el profesor se comportara/ de una forma creativa en la clase:

1. Estímulo de la propia actividad de los alumnos, esto - es, de su iniciativa, de forma tal que el niño llegue a un --- aprendizaje de tipo autoinducido, encontrando y definiendo pro blemas, experimentando, planteando hipótesis y confrontándolas.

2. Reconocimiento del mérito y valoración de los trabajos y conquistas llevadas a cabo por los alumnos. Hacerles ver que sus ideas son valiosas.

3. Proporcionar a la clase un clima de libertad responsable frente a todo autoritarismo y una atmósfera de integración, de creatividad y cooperación. Para que se pueda obrar creativa mente, la libertad es una condición "sine qua non", para poder experimentar, crear..... bajo su propia responsabilidad.

4. Avivar en el alumno la sensibilidad ante los problemas situaciones, sentimientos de los demás etc., la sensibilidad -

exige abrirse a las cosas y acercarse a ellas para, mediante la observación, penetrarlas, saber descubrir sus valores.

5. Suscitar la flexibilidad intelectual o de comportamiento. Es flexible quien sabe cambiar de postura o actitud ante las cosas de una forma reflexiva, quien sabe variar la forma de encarar un problema para hallarle la mejor solución. Quien relaciona, asocia, combina unas experiencias o unos conocimientos con otros.

6. Respetar la individualidad de cada alumno. Aceptarle tal cual es y ayudar a que cada alumno se acepte, especialmente en sus características más peculiares y significativas. No olvidemos que el hombre ha de crecer desde dentro y que la enseñanza no es añadir o quitar para que todo adquiriera su mejor forma, sino que es crecimiento hacia la plenitud.

7. Tratar con respeto las ideas insólitas. Los niños con mucha frecuencia ven muchos significados y relaciones que se nos escapan a los mayores. El respeto a las ideas insólitas y originales es tan necesario y puede traer tales perjuicios el no atenderlas, que un grupo de estudiosos de Toronto ha advertido que no se debe evocar originalidad mental si no estamos dispuestos a respetarla.

8. Dar importancia, estimular y respetar las preguntas de los alumnos como una característica muy particular y significativa de los niños creativos, como es el espíritu de indagación y de curiosidad. Ha de recibirlas con atención y tomarlas en serio. Por otra parte, las preguntas de los profesores han de ser abiertas, de forma que admitan varias respuestas y cuya contestación suponga no una mera reproducción de ideas o informaciones recogidas de los libros y de la exposición del profesor, sino que han de exigir una cierta reflexión dado su poder.

incisivo, complejo o diverso y original.

9. Postergar el juicio. No dar inmediatamente los resultados o las soluciones, pues de lo contrario se pueden bloquear/ los esfuerzos de indagación. Experimentos o investigaciones -- acabadas son susceptibles de ponerse otra vez en tela de juicio. No debe insistirse demasiado en los errores cometidos, el profesor ha de dejarles tiempo suficiente a los alumnos para - sus trabajos e incluso permitir que se equivoquen, que puedan/ revisar sus conclusiones para poder sacar después provecho a - sus errores. Se ha hablado del error creativo. Como decía S. - Exupery en la Ciudadela (15) "crear, quizá, es equivocarse un/ paso en la danza".

10. Suscitar en el niño el deseo de experimentar, de acercarse a los objetos y experimentar, manipular, manejar los materiales. Se han hecho importantes estudios a este respecto -- con unos resultados excelentes cuando el alumno ha tenido posibilidad de manejar los materiales y objetos.

11. Suscitar la evaluación de sí mismo, y de sus trabajos, de sus avances y progresos individuales y/o colectivos, - según los casos. Autoevaluar su rendimiento. Esto supone una - forma de autoconocimiento e implicación en la tarea. No le deja ser ajeno a su propia obra o a su progreso como ser humano.

12. Proporcionar períodos de práctica o aprendizaje no -- evaluados por el profesor. Es preciso tener la ocasión de ---- aprender sin ser amenazados por las calificaciones; este tipo/ de evaluación es una evaluación externa y el niño necesita defenderse, no puede dejar de pensar en la nota y en la confrontación con modelos preestablecidos, sin poderse equivocar. Esto, lógicamente, reduce si no elimina la capacidad de sensibilidad, experimentación y sinceridad, tan necesarias para la --

producción de ideas originales, flexibles y, por consiguiente, creativas.

13. Preparar a los niños para la introducción progresiva/ y estimulante de ejercicios de desarrollo del pensamiento creativo.

En otro momento hablaremos de técnicas y estrategias creativas. Aquí citaremos algunos tipos de ejercicios que fomentan el pensamiento creativo:

- Proponer a los niños producir el mayor número de ideas/ posibles sobre un tema, un aspecto, una situación u objeto dado.
- Distinguir problemas y percibir sus relaciones.
- Proponer ejercicios de percepción de semejanzas y diferencias.
- Animar a encontrar nuevas aplicaciones a objetos desconocidos.
- Hacer recordar y asociar libremente.
- Proponer solución de problemas.
- Poder modificar un objeto atendiendo a sus diversas características.

14. Preparar a los niños para la tolerancia a la frustración. Han de aprender a aceptar y superar fracasos. Su mismo potencial creativo puede ser utilizado para hallar la forma de afrontar la situación.

La misma actividad creativa en ciertos casos puede producir una situación depresiva al finalizar su propia obra. Gowan, J. C. y Demos, G. (16) proponen un tratamiento o ayuda para la depresión "post-partum" en los individuos creativos:

- Es preciso un diálogo comprensivo y empático con el sujeto creativo haciéndole saber que no es una situación anor-

mal.

- Después de experiencias álgidas (y lo es la creación) - se puede producir una sensación de frustración, de sentido de pérdida. La melancolía suele ser un sustitutivo en vez de una/ excesiva hostilidad.

- El sujeto creativo ha de ser informado de que la creatividad no se agota cuando se la ejerce, sino que aumenta y se perfecciona en la medida en que funciona y se realiza plenamente.

- También es preciso que sepa el individuo creativo que - esa pausa después de la creación no es preciso que tenga un carácter depresivo, sino que simplemente necesita un descanso.

- Tal vez la persona creativa deba su depresión a la falta de un reconocimiento inmediato de su producción creativa -- por parte de los demás. El creativo puede haberse fijado más/ en la recompensa extrínseca que en la intrínseca, o sea, en el reconocimiento de la sociedad más que en el goce de la propia/ obra.

- Es preciso valorar a las personas creativas, porque lo/ necesitan. Necesitan ser valoradas positivamente.

Estas consideraciones son tan importantes que algunas personas creativas, eluden la realización de obras creativas en - razón de suprimir el sentido de culpabilidad que les asalta durante la producción o al finalizar la misma.

15. Incitar al sobreaprendizaje (overlearning). Según --- Guilford y el propio Torrance existe una transferencia en el - ámbito de la creatividad: una información aprendida anteriormente se puede relacionar con otra o se le da una nueva forma. He aquí una de las grandes razones por las que se ha de dar el aprendizaje según un estilo creativo, pues su acción no descansa



sa y alcanza su finalidad en sí misma, sino que se proyecta sobre otras situaciones ejercitando diversas capacidades.

16. Desarrollar la tolerancia hacia las ideas nuevas y -- originales tanto del profesor, por supuesto, como de los demás niños.

17. Ayudar a los alumnos a percibir una estructura total/ de las cosas, situaciones o problemas para no perderse al examinar las partes de una forma aislada.

18. Hacer posible la relación creativa profesor-alumno, - elemento impulsor y fundamental para el tema que nos ocupa.

19. Prestar atención y ejercitar las cualidades del feedback, especialmente el carácter informativo y no evaluativo -- del proceso.

#### Cuestiones educativas referidas a la creatividad

1. Se consigue un mayor efecto didáctico presentando los/ contenidos en conjuntos y en contexto que en unidades mínimas:

- Porque produce mayor transferencia y se comprende mejor lo aprendido (Guilford, 1950 y Hilgard, 1959).
- Porque con menor esfuerzo se consigue mayor rendimiento (Arnold, 1962 y Parnes, 1962-1966).
- Porque se puede aplicar más correctamente lo que se sabe si se da una amplia base de conocimientos generales/ (Arnold, 1962 y Parnes, 1962-1966).

2. No es conveniente plantear el aprendizaje determinando los contenidos como verdaderos y falsos:

- Porque podrá aplicar mejor sus conocimientos al mundo -- que le rodea, suscitará su imaginación la posibilidad -- de que algo pueda ser de otra forma distinta a lo que --

aprendió y porque puede acercarse más al medio (Anderson, 1959).

- Porque se capacitará más para la observación directa, sintiendo y percibiendo mediante el contacto directo relaciones y sintiendo el deseo de experimentar (Lowenfeld y Brittain, 1964), (McKinnon, 1966), (Parnes y Meadow, 1959), (Torrance, 1962) y (Stein, 1953).
- Porque al no saber lo que es verdadero y lo que es falso de antemano, puede plantearse problemas y aumentar su natural curiosidad. Así podrá admirar los acontecimientos en vivo, (Bartlett, 1928), (C. W. Taylor, 1962) y (Fromm, 1959).

3. Se produce un mayor número de ideas, más flexibilidad/ e ideas más originales en condiciones de competitividad (Torrance, 1963). Aunque hay opiniones diversas a este respecto, (Barron, 1965 y Rogers, 1959).

4. Los alumnos producen más y son más creativos cuando tienen profesores creativos (Torrance).

5. Es más importante adaptar el medio al hombre que viceversa, ya que de esta forma el hombre puede transformar el medio según sus propias ideas (Lowenfeld y Brittain, 1964).

6. La tendencia a la conformidad y la "medianía estadística" son un impedimento para el desarrollo y progreso creativo, (Guilford, 1950-1962), (Hilgard, 1959) y (Parnes y Meadow, 1959).

7. Los alumnos sometidos a la "aceleración" obtienen mejores rendimientos (Lehman, 1953), (Terman, 1954) y (Hilgard, 1959).

8. El menosprecio de una conducta que no corresponde al "comportamiento propio de su edad" es desfavorable al desarro-

llo de la creatividad de los muchachos (Maslow, 1958).

9. Las ideas no surgen, o van disminuyendo su potencial, bajo la presión de un tiempo limitado forzosamente (Thurstone, 1950).

10. La capacitación y entrenamiento aumenta la capacidad creadora y se evidencia la transferencia por efecto del adiestramiento (Myers, R. E., 1960).

11. Es importante que el niño pueda elegir su actividad por sí mismo (Tumin, 1962) y que existan actividades propias del tiempo libre (Weisskopf, 1951).

12. A través de todas las asignaturas se puede desarrollar el pensamiento creador (Guilford, 1962), (Lowenfeld, 1962) y (Lowenfeld y Brittain, 1964). Estos dos últimos autores destacan a las actividades artísticas como más significativas que ninguna otra en el proceso del pensamiento creativo.

13. La manipulación de los objetos favorece la creatividad (Torrance).

14. "La creatividad provoca creatividad" (Myers y Torrance, 1970). Cuantos más actos creativos vivimos, sean personales o ajenos, tanto más vivimos y esto hace sin duda producir un mayor rendimiento creativo (Flanagan, 1959).

15. Producir algo y llegar después a hacer uso de ello es una fuerte motivación para el alumno que desarrolla y potencia su capacidad productiva y desarrollo creador (Cunnington y Torrance, 1965).

16. "Las formas creativas de aprendizaje poseen un poder de motivación intrínseco que hace innecesaria la aplicación y repetición de premios y castigos", (17) (Torrance, 1965).

Si bien se ha podido demostrar que se puede mejorar o incrementar el rendimiento en el aprendizaje, mejorar una conduc

ta indeseable, mediante la reducción o aumento de motivaciones extrínsecas, como son los premios y castigos, lo cierto es que estas mejoras resultan provisionales, pueden tener éxito temporalmente, que muchos de los chicos apenas si responden a esas presiones. Las motivaciones que produce la enseñanza creativa/son de tipo intrínseco y son más perdurables y positivas. Así, el niño puede ser motivado por el placer que le proporciona la propia realización de la obra, su implicación personal en ella, el respeto a sus ideas originales, etc. La motivación intrínseca del acto creativo podría inferirse de las necesidades cognitivas y estéticas que pueden satisfacerse mediante el acto creativo, como son para las cognoscitivas, el deseo de curiosear, de explorar, de investigar, de buscar nuevas relaciones entre las cosas, de combinar, de analizar, etc.; para las estéticas, la búsqueda de la belleza, el deseo de perfección, la expresión y realización del gesto justo. Torrance (1965) ha estudiado la forma de motivar a niños con problemas de aprendizaje escolar. Citaremos algunas formas:

- Dándoles la oportunidad de utilizar lo que han aprendido como herramientas para discutir y para resolver problemas.
- Pudiendo elegir el modo de aprender que deseen.
- Reconociendo y recompensando sus méritos.
- Graduando la dificultad de su aprendizaje según su nivel.
- Pudiendo comunicar lo aprendido.
- Proporcionándole un sentido al aprendizaje y no interesándose por las calificaciones obtenidas.

17. La cantidad de ideas producidas guardan una alta correlación con la calidad de las mismas (Parnes y Meadow, 1959)

(Parnes, 1961, 1962, 1966). Sin embargo, Torrance en sus experimentos con niños de 1º y 2º grado desmiente el principio de Osborn de la motivación en cantidad sin tener en cuenta calidad.

18. La situación más favorable para el desarrollo de la creatividad es alterar el trabajo individual con el trabajo en grupo, pues los miembros del grupo pueden actuar como estímulo para el individuo (Osborn, 1962).

19. Existe un cierto alejamiento entre los niños de gran capacidad creativa y sus maestros; mientras que parece ser excelente esa relación con los alumnos de C. I. elevado (Getzels y Jackson, 1962) y (Torrance, 1962).

20. Según un estudio experimental llevado a cabo por Maddi, 1962, la sub-estimulación, la monotonía, incrementan en el alumno el deseo y necesidad de novedad, pero su capacidad de producción original se ve notablemente menguada.

21. Una de las formas de aprendizaje que más estimula la creatividad es la utilización de preguntas interesantes por parte de los profesores (Torrance y Myers), así como el ejercicio de proposición de preguntas sobre los contenidos de enseñanza por parte de los alumnos.

22.- La enseñanza creativa produce efectos específicos. - E. P. Torrance recoge alguno de los cambios que una enseñanza creativa produce en ciertos alumnos:

- de la apatía y disgusto por la escuela al entusiasmo por aprender.
- de la falta de confianza en sí mismo a una sana autoseguridad.
- del comportamiento destructivo al constructivo.
- del aislamiento y el rechazo social, a la aceptación social y a la participación productiva como miembro del grupo.

Medios didácticos y la educación para la  
creatividad

Todo medio didáctico está orientado a convertirse en una ayuda para el proceso educativo. Según Edling son todos aquellos medios indirectos de comunicación; para Williams, ayudan a transmitir información sobre los canales de los órganos de los sentidos, ya sean puramente visuales, sonoros, táctiles... o audiovisuales.

El problema es su aplicabilidad a la enseñanza creativa, a este respecto Anderson matiza, utilizando las máquinas de enseñar, que si bien es cierto que el proceso del pensamiento -- creativo no es predecible y, por tanto, no programable, sí lo es el producto creativo, como cualquier otro producto humano.

G. Ulman (19) recoge la opinión de una serie de autores sobre la posibilidad de conjugar enseñanza programada y creativa:

- Facilidad para la rápida comunicación de muchos hechos.
- Puede poner en juego muchas habilidades del alumno. El pensamiento divergente puede favorecerse si el programa exige o posibilita dar más de una respuesta correcta.
- El programa puede aplicar los conocimientos a diversos hechos. Se puede programar de tal forma que el alumno formule preguntas al texto.

Medios audiovisuales y la educación para la  
creatividad

Beck ha trabajado en este sentido y le ve posibilidades - favorables, si son bien utilizados propiciando más actividades y no convirtiéndose en elementos pasivos de recepción:

- Motivan a los sujetos a realizaciones prototípicas.
- Propician la reflexión mediante preguntas adecuadas por parte del profesor.
- Pueden dar ocasión a puestas en común.

Mc\_Kinnon les reconoce la capacidad de suministrar mucha/ información, siendo una de las características de los individuos creativos, están abiertos a toda clase de informaciones - pero se pregunta si los alumnos son capaces de hacer uso de -- esa información.

Por otra parte, están destinadas a grandes grupos de alumnos y ello hasta qué punto puede propiciar el desarrollo de capacidades intelectuales, si bien esa sería la tarea del profesor organizando trabajos individuales.

Williams (1966) ha constituido un modelo tridimensional - para sacar provecho a estos medios: (18)

1. Recoger los conocimientos sobre la creatividad:

- El producto creativo
- El proceso creativo
- La personalidad creativa
- Tareas creadoras
- Técnicas creadoras

Los alumnos podrían aplicar estos conocimientos sobre --- creatividad, vg. mediante el conocimiento del producto creati-

vo podría recoger una serie de criterios para aplicarlos a sus propios trabajos.

2. Los contenidos de los medios que son útiles para el desarrollo de la creatividad.

3. Utilización de métodos que sean útiles para favorecer/ el proceso creativo, así como la comunicación de información.

Así pueden enriquecer al individuo con la muestra y conocimiento de experiencias a las que ellos difícilmente tendrían acceso sino fuera por los medios audiovisuales.

La problemática entre educación creativa y medios audiovisuales se centra fundamentalmente en el uso que se haga de éstos. El mayor peligro que los medios audiovisuales conllevan es, según una opinión generalizada, que propician la pasividad de los alumnos. Sin embargo, esta desventaja, a mi modo de ver, es sólo aparente y en todo caso es producto del uso que se haga de los mismos.

Los MAV, de hecho, pueden propiciar una gran cantidad de información, difícil de obtener por la propia experiencia; pueden implicar emotivamente al alumno; complementar la enseñanza tradicional introduciendo informaciones variadas; profundizar/ en los contenidos específicos de un tema; motivar y centrar la atención del alumno, etc.

En general, del contenido de los MAV, del modo cómo sea expresado ese contenido y de la acción didáctica, antes, durante y después de la proyección, depende el que los MAV comporten ventajas o desventajas para la actividad creadora de los alumnos.



### Consecuencias de la enseñanza creativa

Es necesario que se produzca una revolución esencial en la enseñanza y en el modo de entenderla desde un ángulo creativo; puede favorecer esa revolución de una forma eficiente y -- adecuada, ya que las necesidades que hoy tiene la humanidad, dificilmente podrán ser comprendidas y solucionadas sin la ayuda de sujetos creadores que se sensibilicen ante los problemas y/ den variadas, originales y estructuradas respuestas. Las consecuencias de la enseñanza creativa se pondrían de manifiesto en los siguientes ámbitos:

1. Torrance (20), exagerando tal vez un poco los térmi--nos, incluye la propia supervivencia del hombre y, desde lue--go, la de nuestro modo democrático de vida.

2. Descenso de las enfermedades mentales. La creatividad/ bien ejercida es desinhibidora, produce un entusiasmo por la - vida, incita a crear y esto produce placer y entusiasmo, deseo de buscar, de saber, de conocer. El sujeto creativo no sólo inventa nuevos productos, sino que se hace a sí mismo, desde sí/ mismo. Hebeisen, 1959, demuestra cómo desarrollaban una conducta inflexible un grupo de esquizofrénicos estudiados por él; - tenían miedo a pensar.

3. Se desarrollará cada individuo atendiendo a sus capacidades, de lo que se concluye que cada persona podrá alcanzar - una mejor educación y estará más preparada para enfrentarse a/ los problemas de la vida, Se conseguirán mejores expertos en - las diversas ciencias y se realizará mejor el cometido de cada profesión.

4. El ejercicio de las capacidades creativas engendra --- creatividad.

5. El desarrollo de la creatividad supone una serie de actitudes que influirán en la sucesiva mitigación de prejuicios, como pueden ser la excesiva estereotipación del rol adscrito - en función del sexo y edad.

6. La enseñanza se convertirá en algo más estimulante para los alumnos, porque tendrá en cuenta sus auténticas necesidades e intereses. Torrance hace mención expresamente a la deserción estudiantil, indicando que disminuiría notablemente.

Se podrían citar, sin duda, muchas consecuencias, pero éstas son ya suficientemente significativas.

CONCLUSION

Si se me permite, voy a ir en busca de una utopía a la -- "Ciudadela" de Saint-Exupéry (21). Y me gusta la utopía porque está muy alta y nos hace soñarla y quererla continuamente porque es inconquistable. Y al mismo tiempo, la realidad nos sobre pasa como nos indicaba Fustier al inicio del tema, y es preciso atajarla con la imaginación. Por otra parte esta utopía no es sino la expresión literaria de la investigación científica/ que se está llevando a cabo sobre la creatividad. No nos empeñemos en que la investigación científica se convierta en utopía, hagamos la utopía realidad. He aquí el programa:

Textos de Saint-Exupery y su correspondencia creativo  
pedagógica

Cuadro nº 15

<u>TEXTOS DE SAIN-EXUPERY</u>	<u>ASPECTOS CREATIVOS</u>
"No estáis encargados de matar al hombre en los niños, ni de transformarlos en hormigas para la vida en el hormiguero. Porque poco me importa que el hombre esté colmado. Lo que me importa es que sea más o menos hombre".	No gregarismo. Perfeccionamiento.
"No lo colmareis de fórmulas vacías; sino de imágenes cargadas de estructuras".	Sensibilidad. Sentido. Verdad estructural Receptividad. Apertura.
"Y fundareis al hombre en el niño en señándole el cambio en primer lugar, porque fuera del cambio sólo hay endurecimiento".	Flexibilidad.
"Enseñareis el gusto por la perfección porque toda obra es una marcha hacia Dios y no puede acabar sino con la muerte".	Persistencia y dedicación en las actividades. Elaboración.

<u>TEXTOS DE SAINT-EXUPERY</u>	<u>ASPECTOS CREATIVOS</u>
- "Enseñareis la maravillosa colaboración de todos a través de todos y a través de cada uno. Entonces el cirujano se apresurará a través del desierto para reponer/ la simple rodilla de un peón. Porque se -- trata de un vehículo y ambos tienen el mismo conductor"	Relación creativa.
- "Guardad vuestra forma, sed permanentes como la roca, y lo que tomeis del exterior cambiadlo en vosotros mismos a la manera del cedro."	Integración de experiencias e implicación en la acción
- "No juzgareis de sus aptitudes por su apariencia.... Porque quien va más lejos y logra mayor éxito es el que más ha trabado en contra de sí mismo".	Tendencia hacia el esfuerzo. Valorar las capacidades fundamentales Valor de la actitud. No competitividad.

He aquí pues el programa. Podemos observar con cuántas características creativas está implicado.

"Si al menos la hermosura os hace quererlo, ¡renunciad al placer de rebajar lo grande!", (Holderlin).

ooo000ooo

- (1) Fustier, M.- "Pedagogía de la creatividad: Ejercicios prácticos".- Index.- Madrid.- 1975.- Pág. 19-20.
- (2) Eliade, B.- "La escuela abierta".- Fontanella".- Barcelona.- 1975.- Pág. 8-9.
- (3) TORRANCE, E.P.- "Educación y capacidad creativa".- Morava.- Madrid.- 1977.- Pág. 79-80.

- (4) GUILFORD, J.P.- "Three faces of intellect".- American Psychologist.- 14.- 1959.- Pág. 469-79.
- (5) GUILFORD, J.P.- Intellectual resources and their values as seen by scientists".- En C.W. Taylor (ed.) The third (1959) University of Utah Research Conference on the Identification of creative scientific talent.- Salt Lake City: University of Utah Press.- Pág. 128-49.
- (6) TAYLOR, C.W.- "Identifying creative individuals".-1960.- - Pág. 3-21.
- (7) WALLACE, H.R.- "Creative thinking: A factor in sales productivity".- Vocational Guidance Quarterly (1961).- Pág. 223-226.
- (8) TORRANCE, E.P. y MYERS.- "La enseñanza creativa".- Santillana.- Madrid.- 1979.- Pág. 26.
- (9) SAINT-EXUPERY, A.- "Ciudadela".- Cap. XXXVIII.- Obras completas.- I.- Plaza y Janés.- Barcelona.- 1967.- Pág. 708.
- (10) MOUSTAKAS, C.R.- "Psychoterapy with children".- New York.- Harper and Row.- 1959.
- (11) HEINELT, G.- "Maestros creativos, alumnos creativos".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1979.- Pág. 74.
- (12) TORRANCE, E.P. y otros.- "Implicaciones educativas de la creatividad".- Anaya.- 2 .- Salamanca.- 1978.- Pág. 265.
- (13) MAW, W. y ETHEL W. MAW.- "Establishing criterion groups -- for evaluating Measures, of curiosity".- Journal of experimental Education.- 1961.- Pág. 29.
- (14) MILLER, B.- "A study of creativity in college students and theaching method types.- 1960".- Psychological Review.-69.- 1962, 228 R.- Pág. 173.

- (15) SAINT-EXUPERY, A.- Opus cit.- Cap. VIII.- Pág. 621.
- (16) GOWAN, J.C.- DEMOS, G.D.- "Implicaciones educativas de la/ creatividad".- Anaya/2.- Salamanca.- 1978.- Pág. 243-44.
- (17) TORRANCE, E.P. y MYERS, R.E.- "La enseñanza creativa".-Santillana.- Madrid.- 1979.- Pág. 77.
- (19) ULMANN, G.- "Creatividad".- Rialp.- Madrid.- 1972.- Pág. - 232-239.
- (20) TORRANCE, E.P.- "Educación y capacidad creativa".- Marova.- Madrid.- 1977.- Pág. 26.
- (21) SAINT-EXUPERY, A.- Opus cit.- Cap. XXV.- Pág. 675-676.
- (18) WILLIAMS, F.E. y TAYLOR, C.W.- "Instructional media and creativity".- 1966.- Pág. 231-237.

### 1.1.11.- Bloqueos que sufre la capacidad creativa

Existen ciertas informaciones, situaciones, acciones, actitudes, etc. que impiden o, al menos, dificultan la producción, el proceso y el desarrollo de la creatividad. Son bloqueos que inhiben la creatividad de los sujetos. El cuadro, nº 16 recoge una muestra significativa de alguno de ellos. Alvin L. Simberg (1) y J. Sikora (2) los han agrupado clasificándolos en "perceptuales", "emocionales" y "culturales". En esos mismos criterios se apoya nuestro estudio, siendo nuestra la elaboración.

Los bloqueos cognoscitivos se basan en ciertas características intelectuales que impiden hallar nuevas soluciones a un problema. A este tipo pertenecen los bloqueos perceptivos como por ejemplo las ilusiones geométrico-ópticas. La ilusión comparativa de Titchener ilustra bien esta situación. Un círculo central rodeado de círculos más pequeños parece mayor que otro del mismo tamaño, rodeado de círculos más grandes.

La ambigüedad de la tercera dimensión se nos presenta cotidianamente. Cuando un objeto conocido nos parece pequeño, deducimos que debe ser porque está alejado de nosotros.

El ejemplo del experimento de Maier recogido por Sikora (3) ilustra esta nueva situación. ¿Cómo un señor podría coger dos cuerdas pendientes del techo hasta el suelo, si su separación es tal que si la persona ha cogido una no pueda coger la otra cuerda con la mano? La respuesta está en atar al extremo de una de las cuerdas un objeto relativamente pesado y hacerla oscilar hasta que pueda cogerse esta cuerda sin soltar la otra.

La fijación en la vía de solución es otro tipo de bloqueo

cognoscitivo que se da con cierta frecuencia, consiste en proceder mecánicamente ante los problemas o tareas que hay que resolver y no reflexivamente. Se exige buscar nuevas alternativas de solución.

El "si - entonces". El bloqueo consiste en buscar relaciones causa-apariencia, en vez de causa-efecto.

Las teorías dominantes incitan a no hallar nuevas interpretaciones a teorías aceptadas.

Bajo el concepto de bloqueos emocionales subyacen las angustias, temores, inseguridades de los sujetos individuales. - Esto inhibe la liberación de su espíritu y, por tanto, el comportamiento creativo. Falta aquí, fundamentalmente, el sentido del riesgo, el deseo que impulsa a correr una aventura.

El miedo a cometer errores implica una situación de quietud ante producción de ideas por temor a equivocarse. Sin darse cuenta de que, incluso, el error se puede convertir en ---- "error creativo". "Protejo al que de su abuelo cantor hereda - un poema anónimo y, diciéndolo a su vez y a su vez equivocándose, le agrega su suco, su uso, su marca" (Saint-Exupery, 4 )./ Además una obra nunca está completa y exige una nueva revisión una nueva redefinición.

La necesidad de encontrar rápidamente soluciones, la necesidad de hallar soluciones con una limitación rigurosa de tiempo, produce ansiedad y puede impedir o disminuir la producción.

"No había interés en terminar, pues gozaba considerándose capaz de realizarlas" (R. Musil, 5 ).

La desconfianza de las propias capacidades creativas! --- quien no cree que puede realizar algo ni siquiera lo intentará. Hay que hacer notar que la creatividad es un don que no es



patrimonio de unos propios privilegiados sino que, como ha dicho Matusseck, todo hombre lo posee en mayor o menor medida, y que esta medida se puede ampliar, según de Bono y otros investigadores. Y el deseo tiene que decir mucho como en aquel poema de Holderlin: "Mi deseo se vuela hacia aquel país mejor", (6).

La exagerada necesidad de seguridad, de certidumbre: Investigar, producir una obra creativa es siempre un paso hacia adelante; es buscar; y si es grandioso, es porque no se saben de antemano los resultados. Quien no se arriesga, emprende -- "un viaje a lo largo de la segura tierra de la costa, y así nunca descubre en alta mar el horizonte ilimitado" (Zwicky)./ 0, como diría Cromwell, "un hombre jamás adelanta, sino cuando no sabe a dónde va". "Y solamente traerán miel los que hayan tenido derecho a abandonar la multitud..." (Saint-Exupéry, 7).

El espíritu hipercrítico: según desde el punto de vista/ que se mire, puede encuadrarse dentro de los bloqueos cognoscitivos o emocionales. Se levanta como un dique ante el individuo, porque es difícil hallar la perfección completa en algo. Pero la perfección es una meta que se conquista en alguna medida con el esfuerzo de conseguirla. Y la forma más fácil de no hallar la perfección es repitiendo y no creando. "¿Por qué, pues, no les dejaría disputarse, sabiendo que el gesto que triunfa está hecho de todos los que fracasaron sus fines, y sabiendo que para engrandecerse el hombre debe crear y no repetir? (Sant-Exupéry, 8).

Bloqueos culturales: "con esta expresión se alude, ante todo, a aquellas normas y valores que en un complejo proceso de socialización se transmiten a la generación que sigue y de cuya

conservación cuida un elaborado sistema de sanciones y controles sociales" (Sikora, 9). A estas distintas formas de bloqueo ya se ha hecho referencia en otros apartados. Remitimos al cuadro. Todo su montaje está basado fundamentalmente en los prejuicios.

ooo000ooo

- (1) SIMBERG, A.L.- "Obstacles to creative thinking" en Davis, G.A., Scott, J.A.- Training creative thinking.- New York.- 1971.
- (2) SIKORA, J.- "Manual de métodos creativos".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1959.- Pág.- 59-79.
- (3) SIKORA, J.- Opus cit.- Pág. 61.
- (4) SAINT-EXUPERY, A.- "Ciudadela".- Cap. II.- Obras completas I.- Plaza y Janés.- Barcelona.- 1967.- Pág. 597.
- (5) MUSIL, R.- "El hombre sin atributos".- Tomo I.- Seix Barral Barcelona.- 1973.- Pág. 136.
- (6) HOLDERLIN.- Poesía completa.- Tomo I.- Ediciones 29.- Libros Río Nuevo.- Barcelona.- 1977.- Pág. 37.
- (7) SAINT-EXUPERY, A.- Opus cit.- Cap. XXIII.- Pág. 673.
- (8) SAINT-EXUPERY, A.- Opus cit.- Cap. XXII.- Pág. 672.
- (9) SIKORA, J.- Opus cit.- Pág. 67.

BLOQUEOS A LA CAPACIDAD CREATIVA		
TIPOS	FORMAS	AUTORES
<u>COGNOSCITIVOS</u> Dificultades con algunas aptitudes intelectuales - que impiden hallar nuevas soluciones.	Perceptivos	SCHOBER / RENTSCHLER
	Ilusiones geométrico-ópticas	SCHOBER / RENTSCHLER
	Ambigüedad de la tercera dimensión	N. R. F. MAIER
	Sujeción funcional	LUCHINS.- GRAUMANN
	Fijación de la vía de solución	J. SIKORA
	"Si - entonces"	DE BONO.- ROBINSON, J.
	Teorías dominantes	HARDING, ARNOLD, RUSSELL, THURSTONE
	Espíritu hipercrítico	MASLOW, TORRANCE, KUBIE
	Miedo a cometer errores intelectuales	ROE, ARNOLD, KUBIE
	Miedo a cometer errores morales	TORRANCE, MYERS, THURSTONE, HECKHAUSEN
<u>EMOCIONALES</u> Angustias individuales, temores o inseguridades que impiden la creatividad.	Necesidad de encontrar rápidamente soluciones	TORRANCE, DE BONO, ZWICKY
	Falta de confianza en la propia o. creativa	TORRANCE, ZWICKY
	Exagerada necesidad de seguridad, de certidumbre	TORRANCE, GUILFORD
	Presión de conformidad: - A la normalidad	MASLOW, TORRANCE, ROE, BARRON
	Al rol estereotipado del sexo	ROE, DREYDAHL, TORRANCE, RIESMAN
	A la conducta propia de la edad	TORRANCE; SULLIVAN, ASCH
	A la seguridad social	TORRANCE; ROGERS; HALIMAN
	Monotonía trabajo-juego	TORRANCE, HALIMAN
	Exagerada tendencia al éxito	TORRANCE, SULLIVAN, ASCH, TAYLOR
	Presión inhibidora del grupo	
<u>CULTURALES</u> Normas y valores para la socialización del individuo que le impiden un comportamiento creativo.		

### 1.1.12.- ¿QUE ENTIENDEN LOS NIÑOS POR CREATIVIDAD?

Hemos revisado los estudios de los científicos sobre el -- concepto de creatividad. Tal vez nos interese saber qué es lo -- que le dice a un niño el término creatividad. Para lo cual, al/ grupo de niños, que podríamos llamar piloto de la experiencia -- (Escuela Hogar de Guadalajara), le formulamos dos preguntas:

- a) ¿Con qué otras palabras expresarías lo que entiendes -- por creatividad?
- b) Ensayo una definición sobre creatividad o, si te resul- ta más fácil, sobre persona creativa.

El número de niños encuestados fue de 36, pertenecientes -- al 7º curso. Por parte del investigador no se les comentó pre-- viamente nada sobre la creatividad.

Sus respuestas, en conjunto, me sorprendieron favorablemen-- te, al poder detectar cómo muchas de las características cita-- das por los estudiosos, de una manera u otra, eran recogidas -- por los niños en sus respuestas.

#### RESPUESTAS A LA PRIMERA PREGUNTA:

<u>Término relacionado</u>	<u>Nº de veces</u>	<u>Porcentaje</u>
1) Imaginación	28	77 '77%
2) Ingenio	20	55 '55
3) Espontaneidad	15	41 '66
4) Originalidad	12	33 '33
5) Invención	9	25 '00
6) Inteligencia	9	25 '00
7) Imaginario	9	25 '00

8) Fantasía	9	25'00
9) Contemplación (contempladas)	9	25'00
10) Pensamiento	8	22'22
11) Algo bien hecho	8	22'22
12) Ingeniosidad	7	19'44
13) Captación	7	19'44
14) Investigación	6	16'66
15) Ensueño	6	16'66
16) Observación	6	16'66
17) Habilidad	6	16'66
18) Detallismo	6	16'66
19) Novedad	5	13'88
20) Perfección	5	13'88
21) Descubrimiento	5	13'88
22) Admiración	4	11'11
23) Inspiración	4	11'11
24) Penetración	4	11'11
25) Capacidad	4	11'11
26) Sabiduría	4	11'11
27) Autor	3	8'33
28) Facilidad	3	8'33
29) Belleza	3	8'33
30) Audacia	3	8'33
31) Objetividad	3	8'33
32) Composición	2	5'55
33) Listeza	2	5'55
34) Trabajo	2	5'55
35) Intención	1	2'77
36) Alegría	1	2'77

El tiempo estimado a esta pregunta fue de dos minutos. El número mayor de respuestas dadas por un solo niño fue de quince, y el menor, tres.

El análisis de las respuestas nos lleva a formular algunas consideraciones:

- Estos niños relacionan creatividad principalmente con -- imaginación, fantasía, ensueño, ingeniosidad, algo imaginario./ Vendría a ser la creatividad una capacidad o un producto de la mente que no está relacionado con la lógica.

- La creatividad, como han indicado prácticamente todos -- los investigadores en esta materia, es también para los niños -- algo original, novedoso. Expresamente se recoge en las respuestas: originalidad, un 33'33% de los niños, la han citado; novedad, un 13'88%. Pero está implícita en otro tipo de respuestas, como puede ser: imaginación, fantasía, por su carácter de lejanía de lo cotidiano; o descubrimiento o invención, 'porque supone me que quien descubre da a conocer algo nuevo, o al menos, desconocido por un grupo determinado de personas.

- El concepto de "elaboración" está presente en respuestas como: algo bien hecho, detallismo, perfección.

- "La sensibilidad a los problemas", factor tantas veces -- citado por Guilford y Torrance, está de alguna manera presente/ en respuestas como admiración, captación, observación.

- La creatividad es relacionada con alguno de los procesos que nos conducen a ella o que la dan como resultado: inspira--ción, invención, descubrimiento, investigación; o incluso con -- algunas condiciones para que tenga lugar más fácilmente, como -- espontaneidad.

- Términos como inteligencia, pensamiento, objetividad -- vienen a ser un contrapeso, un recurso a la lógica, respecto a respuestas como imaginación y ensueño, etc, tan frecuentes por otra parte.

- También la creatividad es relacionada con facultad, habilidad y facilidad para hacer algo.

A continuación recogemos algunos intentos de definición de creatividad por parte de los niños:

- "Una persona creativa es aquella que es capaz de crear, inventar, hacer cosas nuevas que sorprendan a los demás y que ellos ni siquiera han pensado".
- "Una persona creativa es una persona muy detallista, -- con gran imaginación e inteligencia".
- "Una persona es creativa cuando deja volar la imaginación para expresar un pensamiento o un sueño de alguna forma, en el arte, la ciencia o la vida".
- "Una persona creativa es una persona muy habilidosa e imaginativa que crea algo que no existía anteriormente/ y deja a todos sorprendidos con sus descubrimientos".
- "Creatividad es la imaginación que manifiesta cada persona".
- "Una persona creativa es una persona que imagina objetos o piensa imágenes, que capta muy bien los objetos y luego los crea desde su punto de vista".
- "Una persona creativa es aquella que vive una vida alejada de la de todos los demás y en diferentes sentidos/ ve las cosas".

- "Una persona creativa es una persona que capta lo más -- profundo del pensamiento, de una imagen o de algún objeto o que es capaz de imaginarlo y que luego lo dibuja o/ lo hace".
- "Una persona creativa es aquella que es capaz de hacer -- algo que no ha sido antes hecho y lo ha hecho ella sola/ sin imitar a nadie".
- "Una persona creativa es la persona alegre que siempre -- tiene que estar haciendo algo nuevo y original".
- "Creatividad es la capacidad de idear cosas insólitas -- que a otros no se les ocurre. Es el arte de crear cosas/ nuevas que han surgido en la mente de una forma soñadora y fantástica".
- "Creatividad es el arte de saber emplear la imaginación/ y la espontaneidad en algo que se hace combinando ideas/ y sabiéndolas reflejar".
- "Creatividad es la capacidad de una persona que tiene un gran dominio y habilidad para reflejar sus ideas y su -- imaginación haciendo que todos queden sorprendidos".
- "Creatividad es la habilidad que tiene una persona para/ imaginar o crear cosas que tiene en su mente captando lo más profundo de las cosas y hasta los más mínimos deta-- lles que a otros les pasan desapercibidos".

No se destinó un tiempo determinado para que los niños for mularan su definición de creatividad.

En las definiciones gran parte de los niños han incidido -- en considerar la creatividad como algo nuevo y sorprendente: --



"hacer cosas nuevas que sorprendan a los demás y que ellos ni siquiera han pensado", "para reflejar sus ideas y su imaginación haciendo que todos queden sorprendidos", "idear cosas insólitas que a otros no se les ocurre", "que crea algo que no existía anteriormente y deja a todos sorprendidos con sus descubrimientos"...

La creatividad es algo que no es solamente mental, sino -- que debe ser expresado o realizado: "es la imaginación que manifiesta cada persona", "que siempre tiene que estar haciendo algo nuevo y original", "es el arte de crear cosas nuevas que han surgido en la mente de una forma soñadora y fantástica".

La creatividad es entendida por algún niño como arte combinatorio, "es algo que se hace combinando ideas"; como flexibilidad, "y en diferentes sentidos ve las cosas", "y luego las crea desde su punto de vista"; como elaboración, "es una persona muy detallista", "y hasta los más mínimos detalles que a otros les pasan desapercibidos"; como penetración, "captando lo más profundo de las cosas", "que capta muy bien los objetos" como algo personal.

La creatividad es entendida por gran parte de los niños como algo fantástico o imaginativo.

Podemos concluir, pues, que el concepto de creatividad de estos niños encuestados es cercano al que los investigadores -- tienen sobre el mismo. La gran diferencia estriba en la supervaloración de lo imaginativo por parte de los niños y porque algunos de los factores aplicados a la creatividad no son ni siquiera sugeridos por éstos, como es el factor de fluidez.

112

1.2.- Las Actitudes

## 1.2.- "FORMACION, CAMBIO Y MEDIDA DE LAS ACTITUDES"

1. Contexto del estudio de las actitudes: El concepto de/ actitud se hace indispensable para el estudio de dos ciencias:

- Psicología social y
- Psicología de la personalidad.

Así pues, el analizar la estructura, función, cambio de/ actitudes supone situarnos dentro del contexto de la personali- dad total y los modos en que se efectúa o determina la conduc- ta social.

Allport habla de un triple origen del concepto de actitud:

- La psicología experimental de fines del siglo XIX, que/ habla de actitudes en estos términos, disposición muscu- lar, actitud de tarea, actitudes mentales y motoras y - tendencias determinantes.
- El psicoanálisis que ponía de relieve los fundamentos - dinámicos e inconscientes de las actitudes.
- La sociología, en donde actitud vino a significar la re- presentación psicológica de la influencia social y cul- tural.

A pesar de la importancia que para la psicología social,/ principalmente, tiene el concepto de actitud, existen autores/ que sugieren que, incluso, se abandone el concepto de actitud, como son Doob y Blumer fundándose en su proposición de que es/ un concepto ambiguo y, por tanto, poco apto para el estudio -- sistemático.

## 2. Interés e importancia en el estudio de las actitudes:

- Las actitudes constituyen valiosos elementos para la -- predicción de conductas.
- Las actitudes sociales desempeñan funciones específicas

para nosotros:

- . Nos ayudan a formar una idea más estable de la realidad.
- . Sirven para proteger nuestro yo de conocimientos indeseables.
- Son base de una serie de importantes situaciones sociales: fundamentalmente relaciones de amistad y de conflicto.

3. Concepto y definición: Entre otras:

- "Una actitud es una organización relativamente duradera de creencias en torno a un objeto o situación, que predispone a reaccionar preferentemente de una manera determinada" (Milton Rokeach).
- "Es un estado mental y neurológico de atención, organizado a través de la experiencia y capaz de ejercer una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado" (Allport).
- "Es un sistema duradero de evaluaciones positivas y negativas, sentimientos emocionales y tendencias, en favor o en contra, en relación con un objeto social" (Krech, Crutchfield y Ballachey).
- "Es una idea cargada de emoción que predispone un conjunto de acciones a un conjunto particular de situaciones sociales" (Triandis).

4. Elementos y componentes característicos de las actitudes: Basándonos en las definiciones anteriormente expuestas podemos deducir una serie de elementos característicos:

- a. Organización de creencias y cogniciones en general y de una forma relativamente duradera, tienen cierta per-

manencia.

b. Carga afectiva en favor o en contra.

(a, b) Son valorativos, suponen juicios de valor.

c. Predisposición o tendencia a la acción.

d. Dirección a un objeto social. Son referenciales.

Así pues, sus componentes característicos son:

-1- Componente cognoscitivo: Según las definiciones a que hemos recurrido, para que exista una actitud, se precisa también una representación cognoscitiva sobre el objeto: materiales nocionales, imaginativos, perceptivos, ideacionales y conceptuales, o sea, contenidos de informática, datos elementalmente procesados por el cerebro humano. A este respecto hay que tener en cuenta algunas particularidades psíquicas:

-Fijación: Carácter fijo y endurecido. Las actitudes son creencias relativamente estables.

-Singularidad:

. referencia a un solo objeto, persona o evento de contornos muy precisos.

. conocimiento compuesto solamente por dos categorías mentales, sujeto y predicado.

-Socialización: Los procesos de formación de actitudes se actúan mediante un mismo proceso de socialización educativa, interiorizando así los legados de la cultura de su grupo.

-Concienciación: Hay que describir el componente cognoscitivo de las actitudes en su relación a su vivencia refleja, ya que la existencia de un contenido perceptivo, ideacional, valorativo, conceptual o predicamental no supone que siempre éste se exprese

de forma consciente. O sea que hay gente que no es consciente del contenido cognoscitivo de sus propias actitudes o lo puede ser a un nivel muy tenue.

Las representaciones cognoscitivas de las actitudes son, / a veces, vagas o, incluso, erróneas. Si es vaga, el efecto con secuente será poco intenso; pero si es errónea, la intensidad / del afecto no variará, el problema es que es una representa---  
ción cognoscitiva, que no pertenece a la realidad.

-2- El componente afectivo: Las actitudes no consisten só lo en una operación lógica-predicamental, sino que la presencia cognoscitiva de un objeto de actitud es vivenciada por la persona, lo que hace que se tenga una emoción afectiva que promueve en ella sentimientos de agrado, desagrado, placer-dolor, felicidad, alegría, / tristeza, etc.

-3- El componente comportamental o relativo a la conducta: La actitud no sólo es creencia y afecto sentimental - respecto a un mismo objeto, sino disposición y tenden-  
cia a reaccionar ante él de forma más o menos fija, y a veces, observable en conductas externas. Es lo que / señalaba Gordon Allport como una disponibilidad de --  
respuesta capaz de ejercitar un impulso directivo-di-  
námico sobre la conducta del sujeto.

Newcomb y sus colaboradores han llegado a la conclu--  
sión de que las actitudes sociales crean un estado de  
predisposición a la acción que al combinarse con una /  
situación activadora específica da como resultado una  
conducta.

Las intenciones de conducta dependen de las actitudes,  
pero no siempre de una misma actitud, sino, que, a ve

ces, dependen de auténticas constelaciones enteras cuyos objetos son afines a la conducta en cuestión y -- así como también de otros factores situacionales.

Se puede afirmar que existe una interrelación entre los componentes citados de las actitudes, pero hay que hacer observar que no siempre se registra una absoluta coherencia entre esos mismos componentes.

5. Propiedades de las actitudes y algunos tipos de actitud: De entre las propiedades más importantes, vamos acitar:

- Consistencia-inconsistencia: Se entiende por consistencia la correlación existente de una forma significativa en los signos positivos o negativos de los componentes cognoscitivo-sentimental-conductual. Por tanto, para la existencia de una actitud en un sujeto frente a su objeto es necesaria una congruencia tridimensional entre conocimiento-sentimiento y propensión a la acción. Pero, a veces, se puede dar una cierta in consistencia; de darse no es entre conocimiento-sentimiento, sino de cualquiera de estos elementos con la tendencia a la acción. Estas congruencias le hizo proponer a Darly Bem una teoría totalmente revolucionaria y copernicana: no son las actitudes las que causan las conductas, sino al revés: la conducta es la que crea las actitudes. En realidad habría que decir que las actitudes pueden ser, a veces, consideradas tanto causas de la acción como efectos de la misma, variables independientes en ocasiones y dependientes en otras.

- Sencillez-complejidad: Esta característica afecta a los tres componentes, pero especialmente al cognoscitivo. Una actitud es compleja; cuando es rica en datos informativos, en contenido sentimental, y en reacciones comportamentales. En una actitud compleja no todos los datos informativos son unidirec-

cionales o del mismo cariz, sino que contrastan unos con otros, están cualificadamente diferenciados y son muy variados.

Gerardo Pastor habla, entre otros, de estos tipos de actitud:

- a) Actitudes de prejuicio: Son aquéllas que impiden al sujeto el tratar individualizadamente a un individuo - de una comunidad, sino que lo somete a estereotipos que tradicionalmente se le han aplicado. Generalmente son - negativos, aunque pueden existir también positivos.
- b) Actitudes de la personalidad autoritaria, que le aplica/ estas características: "autoensalzamiento", idealiza- ción de sus padres, sin ambivalencias cognoscitivas o - afectivas, impulsos censuradores sobre minorías. Una de sus variantes: la xenofobia y el dogmatismo.
- c) La autoestima: dependiente de la valoración de los de- más y de la propia experiencia de uno mismo.

6. Función de las actitudes: Las actitudes desempeñan un - papel muy importante en la determinación de nuestra conducta, - vg.:

- afectando nuestros juicios sobre los demás y percepcio- nes relativas,
- influyendo en nuestra velocidad y eficacia en el aprendi- zaje,
- ayudando a determinar los grupos con los que nos asocia- mos, las profesiones que escogemos y hasta las filosofía que regirán nuestras vidas.

Se proponen varias teorías sobre las funciones que son -- propias de las actitudes:

- a) Las actitudes desempeñan funciones principalmente irra-



cionales y de defensa del yo; entre otros, hacen esta propuesta: Freud, Lasswell, Fromm, Maslow y Adorno.

- b) Adaptación del hombre primitivo y del hombre moderno a sus culturas y subculturas específicas. Si añadimos a esto la influencia que está teniendo la psicología de la forma y los avances de la psicología del yo; Saranoff y Katz y Smith, Bruner y White reconocieron funciones positivas a las actitudes.

- c) Por último, Katz ha propuesto las siguientes cuatro funciones de las actitudes:

- 1- Instrumental, adaptativa o utilitaria.
- 2- Defensora del yo.
- 3- Expresiva de valores.
- 4- Fuente de conocimiento basado en la necesidad que todo individuo tiene y siente de dar una estructura adecuada a su universo.

Evidentemente estas funciones están referidas a las actitudes en cuanto tal, pero si atendemos a otros elementos parciales o a otros aspectos nos podremos encontrar con funciones más específicas, como es el caso de estudio de las "actitudes de la percepción" (en Psicología de las actitudes de P. Fraisse, R. Meili). Aquí se determinan:

- Una selección perceptiva
- Una mayor sensibilización que permite:
  - . acelerar el proceso perceptivo
  - . reducir el umbral intensivo
- Hay que tener en cuenta que a veces, producen efectos distorsionantes, que son menores, si la actitud armoniza con la estimulación.

7. Formación de actitudes. Marcos de referencia: Existen/ también en este campo diversas formas de entender la formación y desarrollo de actitudes.

Lambert en su libro "Patología social" habla de tres --- principios que interrelacionados entre sí ayudan a explicar cómo se aprenden las actitudes: principios de asociación, satisfacción necesaria y transferencia. Aprendemos sentimientos y -tendencias a la acción -dos de los elementos que componen las/ actitudes- por medio de la asociación y de la satisfacción necesaria. O sea, aprendemos a temer y a evitar las personas o -cosas relacionadas con sucesos desagradables y a simpatizar y/ a acercarnos a las asociadas con hechos placenteros o agradables. (asociación). Y mediante el evitar o acercarnos a los demás, según los casos, estamos otorgando satisfacción a necesidades básicas de placer o comodidad.

Si bien, los sentimientos y la tendencia a la acción los/ aprendemos mediante la asociación y la satisfacción necesaria, el elemento que resta de las actitudes, nuestros pensamientos/ y creencias, típicamente lo adquirimos de forma distinta. En -- las primeras etapas del aprendizaje de las actitudes aprendi-- das por asociación y satisfacción necesaria, el sujeto, por lo general, está incapacitado para entender por qué siente y reac-- ciona como lo hace, lo que le hace estar atento a las creen--- cias y pensamientos de los demás para poder justificar sus pro-- pios sentimientos y tendencia a la acción. Esto se realiza por medio de la transferencia. En la práctica aprendemos actitudes por medio de la transferencia, esencialmente de la misma mane-- ra que aprendemos conceptos por medio de la educación. Así --- nuestros "maestros sociales" pueden transferir actitudes sugi-- riendo cómo debemos organizar, reorganizar e integrar algunas/

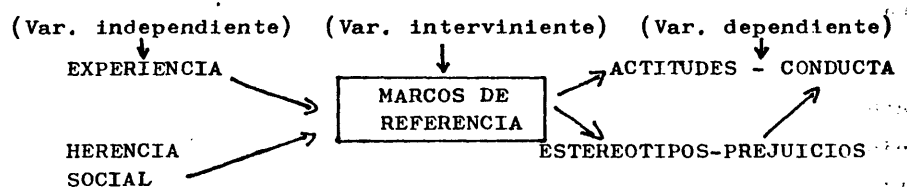
de nuestras ideas básicas. Pueden tener un carácter positivo o negativo.

También se pueden transferir sentimientos y tendencias a la acción cuando existe una relación íntima entre ambos sujetos.

Por otra parte, no incorporamos todas las actitudes orientadas hacia nosotros; esta capacidad de selectividad en las actitudes que captamos, indica que la satisfacción necesaria está comúnmente implícita cuando las actitudes son objeto de transferencia.

Los marcos de referencia: La mayor parte de los objetos de actitud pueden ser encarados desde diversos puntos de vista desde diversos marcos de referencia. Los objetos hacia los que se forman las actitudes no están percibidos en el vacío, ni en "crudo", sino dentro de un contexto perceptual, o sea, dentro de un marco de referencia dado, determinado por la experiencia previa.

El esquema explica de una manera sucinta la formación de actitudes a través de los marcos de referencia:



El nudo gordiano es, por supuesto, el marco de referencia.

"El principio general es simplemente el de que tales juicios no sólo están determinados por las propiedades del objeto que se está percibiendo, sino también por un marco de referen-

cia dado". El marco de referencia sirve para que el objeto sea vinculado al aumento o disminución de tendencias, determinando así la naturaleza de la actitud.

Existe una gran interdependencia entre actitudes y marcos de referencia, siendo por otra parte muy compleja. A veces la actitud de una persona hacia algo puede convertirse en marco de referencia para su actitud hacia otro objeto.

También se puede hablar de marcos de referencia dominantes.

Por otra parte, las actitudes tienden a "solidificarse", cuando los marcos de referencia se convierten en habituales para percibir las cosas. El individuo rara vez desarrolla de una forma aislada sus marcos de referencia, sino que tiene en cuenta los marcos de referencia de sus prójimos.

Los grupos de pertenencia, que son aquéllos a los que nosotros pertenecemos nos proporcionan marcos de referencia en que apoyar nuestras actitudes.

Los grupos de referencia, aquéllos a los que queremos pertenecer; tienen como misión transmitir marcos de referencia para la creación y/o permanencia de las actitudes.

8. Teorías sobre la adquisición de actitudes: La opinión generalizada es que las actitudes no son poseídas como patrimonio innato de la herencia genética del sujeto, sino que es debido a un aprendizaje progresivo principalmente mediante la experiencia directa.

A la pregunta de cómo se forman y adquieren las actitudes han intentado dar respuestas diversas teorías:

- a) Explicación conductista: Ponen su énfasis en los aprendizajes condicionados, en las adquisiciones de conduc-

ta ligadas a recompensas psicofisiológicas, Pero descuidan el papel que juega en el aprendizaje humano todo el código lógico del conocimiento simbólico, lo que supone un gran error. Existen dos variantes:

-1- El condicionamiento clásico explica la formación de actitud como una asociación de su objeto con/ un estímulo incondicionado o capaz por sí mismo/ de provocar respuestas fisiológicas y afectivas - en el hombre.

-2- El condicionamiento operante o instrumental es - aquél que entiende el aprendizaje como todo aquello que se demuestra efectivo para la obtención/ de una recompensa, pero más concretamente el habituarse por condicionamiento a ejecutar aquellas conductas iniciadas y experimentadas por el propio sujeto y que luego las experimenta como - muy eficaces para proporcionarle placer y evitarle dolor. Aquí tiene mucha importancia el valor/ que toma la voluntad.

En esta forma de aprendizaje de actitudes juega/ un importantísimo papel de refuerzo la recompensa social (alabanzas, empatía, aprobación, éxito, poder, etc.).

-3- El condicionamiento vicario vendría a ser una -- conducta imitativa, el sentido de recompensa de/ imitar lo que la sociedad hace sería el asegurar para uno mismo los beneficios que se supone para la sociedad cuando obra, piensa y siente así.

b) Explicación cognoscitiva: Atiende al pensamiento racional, abstracto y simbólico para explicar la formación,

adquisición de las actitudes. Diversas variantes:

- 1- Modelo lógico silogístico: Para la formación de una actitud se precisa de un proceso silogístico. La premisa menor sería la predicación de un atributo a un sujeto (el socialismo se ocupa de los obreros), la premisa mayor consistiría en una evaluación afectiva (ocuparse de los obreros es bueno), en la conclusión de esas premisas es donde se daría la actitud (luego el socialismo es bueno). Según la teoría de Bem.
- 2- Modelo informático: Se basa en la cibernética. Pone interés en la determinación de la fuerza de la creencia. Fishbein y Ajzen vienen a decir que mediante una fórmula casi algebraica se puede deducir esa fuerza determinante de una actitud.

c) Explicación funcionalista: No buscan el estudio de las causas sino que intentan explicar la actitud desde la función que cumple. Su punto de partida es: el enfoque funcional en el estudio de las actitudes es fenomenológico. Smith y Katz son sus máximos representantes. Sus teorías ya las hemos recogido en el apartado 6, por lo que allí remitimos.

9. Medición de las actitudes: Las actitudes tienen diversas atribuciones o dimensiones entre las que podemos citar:

- Dirección bipolar positiva-negativa o neutra.
- Su magnitud, extremosidad o grado de favorabilidad-desfavorabilidad.
- Intensidad (o fuerza del sentimiento).
- Ambivalencia (o presencia simultánea de aspectos favorables o no).

- Prominencia o centralismo (importancia focal o periférica de una actitud dentro de una constelación).
- Prominencia afectiva.
- Complejidad cognoscitiva.
- Apertura (o fuerza comportamental).
- Encaje dentro de la estructura cognoscitiva.
- Flexibilidad o rigidez.
- Grado de concienciación.

Estas son variables a tener en cuenta al medir las actitudes.

#### Procedimientos para la medición de las actitudes:

##### a.- Escalas de intervalos aparentemente iguales:

Es célebre la escala de Peterson, discípulo de Thurstone.

Este tipo de escalas consta de 20 a 30 proposiciones, presenta una serie de frases con una amplia gama de posturas desde muy favorables a muy desfavorables sobre un objeto de actitud. El orden es al azar y cada ítem ha de ser rechazado o --- aceptado por el sujeto que obtiene una puntuación según el valor de cada una de las frases escogidas que ya tenían designado de antemano.

##### b.- Escalas tipo Likert:

En las escalas Likert el sujeto en cada frase elige una de cinco alternativas de respuesta (completamente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, completamente en desacuerdo). Estos valores conceptuales se convierten en valores numéricos comprendidos en una escala de cinco puntos (de -2 a +2) lo que permite sumar las respuestas dadas a cada frase y obtener una puntuación que se estima como la expresión del grado

do y la dirección de la actitud del sujeto.

c.- Pruebas de constancia y validez:

El escalograma de Guttman: cada ítem va siendo progresivamente más difícil y comprometido, de modo que una persona/ tiene que ser muy fanática para aceptar las últimas proposiciones de la escala. La gente llegará un momento en que no admita seguir aceptando más frases: su actitud quedará medida por el valor determinante.

d.- Diferencial semántico:

Osgood y sus colaboradores desarrollaron un original/ método para la medida de las actitudes utilizando el significado connotativo del lenguaje. El campo de medición se refiere a cumplimentar un test de diferencial semántico cualquiera, para ello se proporciona a los sujetos experimentales unas listas de adjetivos bipolares. Vg:

a.- Bueno 3 2 1 0 1 2 3 Malo

b.- Fuerte 3 2 1 0 1 2 3 Débil

etc.....

Las puntuaciones obtenidas detectan fundamentalmente el componente afectivo. Este será el método empleado por nosotros y que trataremos más adelante.

10. Cambio de actitudes:

Entre las muchas formas de entender el cambio de actitudes una posición es la que tiene en cuenta a los marcos de referencia: Así las actitudes cambiarían cuando se modificaran los marcos de referencia en que eran percibidas las actitudes. Y esto puede suceder cuando los individuos se ven alentados al cambio o a ver las cosas de maneras novedosas ya sea por persuasión o prestigio, a veces porque la persona se ve atraída -



hacia la pertenencia a nuevos grupos cuyos miembros comparten/  
marcos de referencia nuevos.....

Existen diversas posiciones en la concepción del cambio -  
de actitudes:

--Unos opinan que se produce una situación en que las per-  
sonas se esfuerzan por lograr una organización más am---  
plia y estable de la esfera psíquica. Lo que el indivi--  
duo busca es descubrir cómo es el mundo y darle a ese --  
mundo un sentido. Por lo tanto cambiaría un individuo de  
actitud de una manera racional, si se le presentan datos  
y razones que estén de acuerdo con sus propias creencias  
e hipótesis.

--Otros: El cambio se produce por una dinámica interna sub  
yacente a las actitudes dada la necesidad que tienen y -  
siente el individuo en conservar su propia imagen.

--Otro modelo motivacional ha seguido la pauta recompen---  
sa-castigo, por lo que ha considerado a las actitudes co  
mo parte de una reacción de adaptación al mundo social.  
Aquí las normas del grupo llegan a tener mucha importan-  
cia, pues, el individuo debe contar con la ayuda y apoyo  
de la gente de su grupo.

#### Cambio de actitudes:

a).- Atendiendo al objeto cognoscitivo y el marco de  
referencia en que es percibido: es un planteamien-  
to racional.

Se puede cambiar:

= Por el interés que representan y suscitan las  
récompensas y castigos sociales.

= A través del propio proceso perceptivo cognoscitivo (vg: nuevos criterios adquiridos por curiosidad, etc)

= Activar un nuevo marco de referencia, sin referencia alguna a las antiguas normas.

b).- Modificación de las actitudes a través de las recompensas y castigos sociales:

- La reestructuración de los sistemas de valores del individuo mediante la persuasión y la argumentación:

= Explotando un sistema muy poderoso.

= Utilizando para el cambio más valores distintos que los que existían en la antigua estructura de la actitud.

= Demostrando de qué modo los valores asociados al objeto quedan bloqueados por la realidad social y no se consiguen de hecho.

La persuasión no conseguirá sus objetivos cuando amenace/ a las necesidades del propio yo del sujeto, y reaccionará ante las fuerzas de persuasión con una actitud de bloqueo y resistencia.

c).- Modificación de las actitudes mediante el ataque a las fuerzas defensivas del propio yo recurriendo a la utilización de la catarsis y de la interpretación personal. Esto se consigue mediante la libre circulación de pensamientos y sentimientos basados en la aceptación. Se ayuda a cambiar al:

- Mitigar en él la tensión que ejerce efectos agobiantes: culpabilidad y hostilidad.

- Permitir formularlos verbalmente, por lo que objetiva sus conflictos interiores.

En la interpretación directa se ha de combinar lógica y - sugestión.

Procesos de modificación de actitudes:

- a).- Acatamiento: se acepta una influencia porque se espera lograr una reacción favorable de otra persona o grupo.
- b).- Identificación: acepta la influencia porque quiere - establecer una relación de autodefinición satisfactoria con otra persona o grupo, y esto de dos formas:
  - asunción del papel del otro,
  - relación recíproca de papeles. La satisfacción viene/ dada por el acto de acatamiento.
- c).- Interiorización: acepta la influencia porque el contenido del comportamiento inducido, las ideas y accio-- nes de que está compuesto, constituyen una fuente de recompensas. Aquí la satisfacción viene dada por el conte nido.

Los cambios de actitudes en relación con los efectos de - contraste y asimilación en las reacciones ante una comunica-- ción:

- a).- Vamos a estudiar este tema sólo bajo el aspecto de - la divergencia entre la propia actitud y la que propug- na la comunicación:
  - Cuando la distancia entre la propia postura y la de-- terminada por la comunicación es pequeña, se juzga fa- vorable a ésta, considerándola equitativa y fáctica. -

Al aumentar la distancia se reduce radicalmente la ---  
reacción positiva en razón de que se cree que es algo/  
propagandístico.

- Cuando las posturas divergen ampliamente se perciben como más separadas de lo que están. (Efecto de contraste). Si se acercan, se consideran más cerca. (Efecto - de asimilación).
- Lo frecuente es que las posturas se mantengan similares en el caso de una amplia divergencia.

Diversas estrategias para modificar las actitudes están -  
siendo estudiadas por el método de la investigación y de la --  
comparación. Un nuevo planteamiento bastante prometedor subraya el deseo normal de la gente de ser coherentes en sus sentimientos y pensamientos. Los investigadores han deducido que --  
cuando un nuevo elemento de actitud entra a formar parte de --  
nuestro mundo de valores y actitudes o cuando se produce un --  
cambio en una actitud, las demás parecen pasar por un nuevo --  
alienamiento.

#### 11. Teorías que intentan explicar el cambio de actitudes:

a).- Enfoque conductista del cambio: Lo explican sin fijarse a penas en la libertad individual y racional del mismo, concediendo suma importancia al condicionamiento que traman en sus hábitos de conducta las recompensas o los refuerzos y los castigos. Tiene en cuenta al menos/ las siguientes variables:

- Comunicante o fuente del que parte el mensaje persuasivo (credibilidad, atractivo y posición de autoridad/ que tiene el comunicante).

- Un tipo determinado de mensaje (contenido discrepante, completo o seleccionado, forma conclusa e inconclusa, / orden secuencial, de presentación, exposición repetitiva, comunicados emotivos),
- Canal de comunicación: (modalidad del canal, interferencias o ruido, el doble flujo comunicativo),
- El receptor de la comunicación (resistencia a la persuasión, características personales).

b).- Enfoque cognoscitivo del cambio: Se explica el cambio a través de las necesidades racionales, específicas, de un sistema de significado.

Voy a citar simplemente otras teorías que integran o están dentro del campo que estamos tratando en relación con el concepto de actitudes:

- Teoría del Balance.
- Teoría de la Congruencia.
- Teoría de la Disonancia.

*"La edad real de un hombre podría -  
medirse por la función "futuro" de/  
su espíritu" (Peguy).*

1.3.- Estudio evolutivo de las características inte-  
lectuales, sociales y psicológicas del niño.

**1.3.1-CARACTERISTICAS GENERALES PSICOLOGICAS Y SOCIALES**  
**CORRESPONDIENTES A LA EDAD DE LOS NIÑOS QUE**  
**INTEGRAN LA EXPERIENCIA**

La psicología evolutiva ha logrado construir métodos de observación y de investigación precisos y objetivos para su estudio. Sin embargo, no todas las técnicas de investigación están dotadas del mismo rigor, algunas han caído en desuso, precisamente porque presentaban algunas limitaciones. Algunas de las técnicas más famosas, que han marcado una notable influencia en el progreso del estudio del desarrollo evolutivo de la personalidad, han sido:

- El método biográfico: iniciado por Preyer (1882) al observar cotidianamente las reacciones de su hija desde su nacimiento.

- Los cuestionarios: pueden ir destinados a que sean contestados por los niños o por los adultos que informarán sobre sus experiencias infantiles a través de sus recuerdos.

- La observación directa: existen cristales especiales -- que permiten al investigador observar, sin ser visto, el comportamiento de los niños.

- La observación directa de la conducta espontánea del niño en el juego, interpretando las situaciones simbólicas que proyecta el niño en dicha actividad (1) Anna Freud ha realizado psicoanálisis en el juego. Lynn ha ideado un juego proyectivo cuyo material consiste en muñecas que representan miembros de la familia. Así se pueden estudiar sus reacciones, identificación con una de las muñecas, la relación de éste con las demás.....

- El método psicométrico: basado en test.

- El método clínico: no siempre utilizado para el estudio de la interpretación dinámica, del inconsciente. Su modelo de trabajo ha sido utilizado según otras diferentes alternativas, como ha hecho Jean Piaget.

Existen muy diversas clasificaciones del desarrollo infantil según se tomen diversos puntos de vista. P. Muller atendiendo al crecimiento físico diferencia tres etapas:

1. Del nacimiento al comienzo del 3er. año: El organismo/ crece bajo el impulso prenatal.

2. De los 3 a los 10 años: Lineal y lento.

3. De la adolescencia a la edad adulta: Comienzo de la madurez sexual y reavivamiento brusco del crecimiento general -- del cuerpo.

O. Kroh, citado por P. Muller (2) ha sugerido una clasificación interesante, organizada en ternas, según el siguiente esquema:

#### PROCESO EVOLUTIVO DEL NIÑO

	EDAD	TAREAS
1ª INFANCIA	a) Edad del recién nacido.....	Puramente fisiológica aún.
	b) Edad del lactante .....	1.-Coordinación de los ojos/ y los gestos. Primeras acciones. 2.-Ingestión de alimentos.
	c) Edad en que se empieza a hablar .....	1.-Adquisición del lenguaje. 2.-Disciplina de las vísceras.



EDAD		TAREAS
2ª LA EDAD ESCOLAR	a) La segunda infancia.....	1.-Aparición del yo. 2.-Conquista de la estabilidad fisiológica. 3.-Formación de conceptos sencillos sobre la realidad física y social. 4.-Formación de los conceptos del bien y del mal; -aparición de la conciencia moral.
	b) El realismo infantil.....	1.-Aprendizaje de la comunicación social en un grupo de iguales. 2.-Aprendizaje del papel social adecuado. 3.-Adquisición de una actitud sana frente a su propio desarrollo. 4.-Dominio de la habilidad física necesaria para los juegos corrientes.
	c) Las primeras elecciones....	El cambio de lógica.
3ª LA ADOLESCENCIA	a) La pubertad.....	Reconocimientos de las limitaciones.
	b) Edad de la ilustración.....	1.-Las nuevas relaciones humanas. 2.-Conquista de la independencia afectiva.
	c) Edad de las elecciones vitales.....	1.-Elección del compañero de la vida. 2.-Elección de profesión. 3.-Adquisición de una filosofía personal.

A partir de este momento sólo estudiaremos aquellas etapas o subetapas que se refieran al periodo correspondiente a los niños que han integrado la experiencia. En este caso la muestra de nuestros niños estará situada dentro del grupo de/

la adolescencia en el apartado a) La pubertad o el despertar - del cuerpo. Si bien es posible que algunos niños no hayan alcanzado esta etapa y estén en la precedente de la edad escolar; "las primeras elecciones", caracterizada por lo que se ha llamado el cambio de lógica. Este cambio de lógica supone un cambio notable en el comportamiento del niño. En primer lugar tomará posesión de sus propios pensamientos y no soportará cualquier influencia. Sabe razonar de forma deductiva y considera/ cualquier suceso como el efecto de una ley que él formula. Sabe resolver un problema mediante varias reglas. Su actitud ante el adulto ha cambiado: ya no es incondicional sino que, incluso, discute su autoridad. Esta tarea de la inteligencia se/ inicia a los 10 - 11 años.

La pubertad es un período de profundos cambios, pero no - sólo de crecimiento y de maduración sexual, sino psicosocial. Miller recoge los estudios de H. Muchow indicando cómo las con condiciones modernas de vida han acelerado el proceso de la puber tad situándose entre 18 o 24 meses, lo que conlleva unas deter minadas consecuencias psíquicas .

Existe un peligro considerable al asignar una edad crono- lógica a un período evolutivo, ya que cada ser humano presenta unas características individuales de maduración que hacen muy/ difícil se ajusten a los esquemas o tesis formuladas; por otra parte, tampoco los autores se ponen de acuerdo en la determina ción de la cronología ni de la denominación. Sin embargo, pare ce existir un cierto acuerdo en situar la pubertad entre los - 11 y 15 años. Así Secadas, F. y Garrison, K. le asignan los -- 11 - 12 y 13 años; Hadfield la sitúa en los 12 - 13 y 14 ; Hur lock, E. G., que la denomina preadolescencia, en los 11 y 12 -- años; Merani, Prihoda, Krutestky y Musen, entre los 11 y los - 15.

### El desarrollo afectivo

Erik H. Erikson sigue en varios aspectos las teorías de Freud, si bien para aquél las fuerzas culturales alcanzan una importancia creciente a costa de las instintivas. Distingue tres factores fundamentales en el desarrollo del individuo: el ego, las fases sómicas del crecimiento y las fuerzas sociales.

La emotividad, la sociabilidad, la personalidad se desarrollan en fases sucesivas. Se sigue un criterio epigenético caracterizado por estos informadores: (3)

- a) Cada función tiene su momento de aparición.
- b) En el momento de su aparición toda función es fácilmente vulnerable.
- c) Una función perturbada perjudica la armonía de todas las demás funciones.

Erikson entiende el proceso de desarrollo como la resolución de una crisis en cada etapa que implica la superación de una bipolaridad y la salud psíquica, (4).

En el cuadro nº 1 se recogen la división por edades, según Erikson y que se centra en el desarrollo afectivo del ser humano a lo largo de su existencia.

Cuadro n.º 17

ETAPA		BIPOLARIDAD	EDAD
1	Sensorial-Oral	Confianza-Desconfianza Inseguridad	0-18 meses
2	Muscular-Anal	Autonomía-Vergüenza Duda	18 meses a 4 años
3	Locomotor-Genital	Iniciativa-Culpabilidad	3 1/2 a 5 años
4	Latencia	Actividad-Inferioridad	5-Pubertad (11 años)
5	Pubertad y Adoles- cencia.	Identidad-Confusión de roles	De 11 años a los 18
6	Adulto joven	Intimidad-Soledad	
7	Adulto	Creación-Estancamiento	
8	Madurez	Integración-Desespera- ción	Periodo fi- nal de la - vida.

La quinta fase es la que nos interesa estudiar, en ella - el niño va constituyendo su identidad personal como oposición/ a la dispersión personal. La adquisición de esta identidad es/ sumamente importante para que, de adulto, el hombre tome sus -- propias decisiones con independencia y autonomía. En la prime- ra fase de la adolescencia el niño ya no tiene la seguridad de dominar el cuerpo, el crecimiento es irregular. Se puede produ- cir una inestabilidad o "identidad difusa", Erikson, y que con- siste en que el adolescente no sabe quién es.

La crisis de la adolescencia se manifiesta en siete for- mas distintas, siempre jugando con elementos opuestos:

1\*. Ordenación del tiempo "VERSUS" difusión del tiempo:

- Comprensión de que el cambio necesita tiempo y -- que el tiempo supone cambio.
- La conceptualización del flujo temporal de la vida proporciona estabilidad emocional.

2\*. Independencia "VERSUS" apatía:

- Existe una polaridad entre la conciencia de sí y/ la influencia de los demás sobre el propio ego.
- Es necesario aceptarse como se es, condicionado - por la aceptación de los demás y que no puede hacer lo que ha decidido.

3\*. Experimentación de roles "VERSUS" identidad negativa:

- Por una parte es necesario experimentar para lograr la identidad y, por otra, existe el peligro/ de un compromiso prematuro y equivocado.
- Es preciso ensayar diferentes roles, algunos de - los cuales se pueden formar mediante la fantasía/ e imaginación, pero para otros es imprescindible/ el compromiso real, para poder encontrar la propia identidad personal.

4\*. Anticipación de los resultados "VERSUS" paralización/ del trabajo:

- La dicotomía aquí queda establecida por la necesidad de desarrollar hábitos de trabajo y el establecimiento de hábitos dilatorios del trabajo por temor al fracaso.
- No hay que sucumbir ante la debilidad, el temor,/ etc. El joven ha de convencerse de que es capaz de persistir en la acción. De iniciar un trabajo/

y de terminarlo.

5ª. Identidad sexual "VERSUS" dispersión bisexual:

- La necesidad de identidad sexual masculina o femenina se confronta con la incertidumbre de un rol/sexual intermedio.
- La aceptación del rol sexual adecuado es fundamental para la estabilidad personal y se consigue mediante condicionamiento operante.

6ª. Liderazgo "VERSUS" dispersión de la autoridad:

- El juego de aceptación del rol de líder o de "seguidor", o sea, mandar u obedecer, y la vacila---ción del rechazo de la autoridad.
- En nuestra cultura los roles del individualista o el disidente tienen connotaciones negativas. De -ahí la importancia de clasificar dentro de las --relaciones humanas cuál es el rol elegido en relación con la autoridad, el de líder, o el de seguidor.

7ª. Polarización ideológica "VERSUS" difusión de ideales:

- Oposición entre la aceptación de un compromiso religioso, ideológico, etc y la inseguridad implicada por su ausencia.
- Esta polarización, creo, se produce superadas las primeras etapas de la adolescencia. La gratificación producida por el compromiso queda a prueba -por la presencia de opositores.

### 1.3.2.-DESARROLLO INTELECTUAL

Vamos a seguir a Piaget, que es uno de los clásicos, de los estudios evolutivos de la personalidad. Para Piaget las acciones y los pensamientos, o sea, todo el ámbito humano se organiza lógica y espontáneamente. Después de profundos estudios basados en la experiencia y fundamentalmente en el método clínico, ha establecido una clasificación de períodos en el desarrollo de la inteligencia.

En el cuadro numero 18 se recogen esquemáticamente las etapas con sus denominaciones, funciones y edades correspondientes.

Nos detendremos en el estudio de las operaciones formales, que se distinguen porque se utilizan sistemáticamente en ellas hipótesis abstractas y deducciones.

El método de investigación de Piaget ha sido criticado duramente por los psicólogos americanos porque incluía teorías con el análisis de un número reducido de sujetos. Sin embargo, la construcción de su método le ha dado resultados de sumo interés. Inhelder describe así el proceso:

- a) Clasificación de los diferentes tipos de razonamiento.
- b) Comparación con el modelo lógico.
- c) Análisis de las frecuencias de las respuestas.
- d) Análisis jerárquico por medio de escalas de observación.

J. A. R. Wilson nos recuerda cómo este procedimiento fue reconocido en el estudio de los grandes grupos (Furth).

El período de las operaciones formales (11 - 15 años) se caracteriza, según Piaget (5) fundamentalmente por:

- La transición de la etapa de las operaciones concretas/

al periodo de las operaciones formales se realiza de una forma continua y menos crítica de lo que fuera de esperar.

- La maduración de las estructuras cerebrales, lo que le permite elaborar teorías abstractas.

- Es capaz de pensar con reversibilidad.

- Es capaz de sintetizar posturas contradictorias mediante un razonamiento lógico.

- "El pensamiento formal es, por tanto, "hipotético-deductivo", o sea, es capaz de deducir las conclusiones que deben extraer de simples hipótesis y no únicamente de una observación real", (6).

ooo000ooo

- (1) PERUGIA, A.- "Aspectos evolutivos de la personalidad".- En L. Ancana.- Herder.- Barcelona.- 1966.- Pág. 512 y 555.
- (2) MULLER, P.- "El desarrollo psicológico del niño".- Guadarrama.- Madrid.-1968.-
- (3) PERUGIA, A.- Opus cit.- Pág. 514.
- (4) WILSON, J.A.R., MILDRED, C.R., WILLIAM, B.N.- "Fundamentos psicológicos del aprendizaje y la enseñanza".- Anaya.- Madrid.- 1978.- Texto que seguimos en esta exposición.
- (5) PIAGET, J.- "Seis estudios de psicología".- Barral.- Barcelona.- 1971.- Pág. 82-87.
- (6) PEAGET, J.- Opus cit.- Pág. 85.



DESARROLLO INTELECTUAL

224

EDAD	PIAGET	EDAD	FREUD
9	Preparación y organización de las operaciones concretas	10	Fase de latencia (6 - 11 años)
10		11	
11	Operaciones concretas (7-11 años)	12	
12		13	
13		14	Libertad (11-15 años)
14		15	
15			

Cuadro tomado de "Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje".- Wilson, J.A.R., Robeck, M.C. y Michael, W.B.- Anaya 2.- Madrid.- 1978.- Pág. 449.

### 1.3.3.- EL NIÑO DE 11, 12, 13 Y 14 AÑOS. INTRODUCCION

La pista de los rasgos que definen a las personas y las -- identifican por encima de las diferencias individuales ha sido/ seguida en todos los tiempos desde los más diversos puntos de - vista: tanto ha tenido que decir la filosofía como la psicósomá tica, por citar dos de las disciplinas más alejadas entre sí. - Arnold Gesell y su equipo han elegido como punto de referencia/ la edad cronológica. Y nos ofrecen un panorama aceptable en --- nuestros días a pesar del tiempo transcurrido desde la publica- ción de sus obras, si bien una lectura detenida de las mismas - por quien habitualmente trabaja con niños de estas edades deja/ al descubierto apreciables diferencias especialmente en lo que/ a la casuística se refiere, entre la muestra utilizada por los/ autores y los niños españoles de estas edades. En cualquier ca- so, el esquema que plantean es útil para encuadrar el presente/ trabajo y por esta razón hemos creído conveniente reflejarlo en la apretada síntesis del siguiente cuadro.

Por oposición al equilibrio que preside la vida del niño - de diez años, nuevos patrones de conducta vendrán a informar la del niño de ONCE, correspondientes al comienzo de la adolescen- cia y a los influjos de su organismo en transformación.

Se va marcando claramente a partir de esta edad la defini- ción de la propia individualidad, si bien todavía en medio de - las convulsiones que caracterizan a toda época de transición e/ iniciación. Pero no obstante, quizá sea su planteamiento críti- co y exigente lo que le hace absolutamente encantador.

A los DOCE años, el niño muestra ya todos los caracteres - que prefiguran al adulto. Es capaz de integrar al maestro en el

grupo, pero también se siente a gusto cuando realiza tareas independientes. Aunque no tan charlatán como el año anterior, es abierto y franco y si se consigue no limitarle demasiado su libertad, será fácil la convivencia con él, si bien los educadores han de tener en cuenta que enfrentan una importante ambivalencia: al mismo tiempo que sienten a su conciencia vigilando sus actos, tienden a evadir las consecuencias negativas que los mismos pudieran acarrear.

La adolescencia ha llegado, y todos lo notarán, cuando el niño cumple los TRECE años. El rasgo genérico que caracteriza esta época se denomina complejidad. Si es fácil hallar el término, no lo es tanto la convivencia educativa con estos individuos envueltos en una profunda transición física y psíquica. La clave psicológica del niño de trece años estriba en la interacción entre una percatación interiorizante y otra exteriorizante, antes simultáneas.

Es decir, con una lucidez que no ha conocido antes, el niño toma conciencia de las cualidades, móviles, defectos, perfecciones, etc., del mundo, tanto por lo que se refiere al ambiente más o menos próximo, como al interior de su propia persona. Y así, no es de extrañar que en cualquier momento y sin causas aparentes que lo determinen, él abandona la habitación en que está sin dar explicaciones, en busca de una soledad que le permita entregarse a sus reflexiones; con ellas, al tiempo que encuentra un regusto, irán esbozándose lo que pronto empezará a constituir su sistema de ideas, un punto de vista particular -- que defenderá ardorosamente durante los próximos años.

Tanto sus reflexiones privadas como las disputas ideológicas que mantendrá luego, afirmarán las bases de su cosmovisión y

su personalidad adultas.

Una de las consecuencias de la evolución en este sentido, / será la integración de la conducta ética por parte del niño de / CATORCE años. Este es menos consciente de dicho aspecto del com portamiento que en años anteriores, porque ya forma parte de su ser. Ello le hace apto para la educación en la esfera de los va lores humanos y las obligaciones sociales. Pero la adolescencia aún no ha acabado, y el niño de catorce años puede vivir la experiencia traumática de querer actuar en un tiempo mental anterior o posterior al suyo. Sería bueno confiar en que la cariñosa diligencia de los educadores y padres contribuyen a que el - niño desarrolle una adecuación temporal como rasgo visible de - la integridad psicológica que tanto va a necesitar en un futuro que prácticamente tiene ahí delante.

RASGOS CARACTERIOLOGICOS Y COMPORTAMENTALES DE  
NIÑOS DE EDADES COMPRENDIDAS ENTRE LOS 11 Y LOS  
14 AÑOS, AMBOS INCLUSIVE

1.- PERFIL DE MADUREZ

1.1.- Carácter:

- 1.1.1.- Niños de once años: Inquieto - Investigador - Charlatán - Discutidor - Busca nuevas experiencias - Le gusta la acción y/ las relaciones interpersonales - Dinámico - Orgulloso - Se enzarza en pequeñas/ peleas con reconciliaciones subsiguientes - Susceptible - Afán de justicia.
- 1.1.2.- Niños de doce años: Más razonable - Mantiene discusiones - Realista - Tolerante.
- 1.1.3.- Niños de trece años: Callado - Adaptable - Tímido - Susceptible.
- 1.1.4.- Niños de catorce años: Espíritu gregario - Tiene mayor variedad de amigos, a los -- que elige en función de su personalidad/ Se identifica con el grupo al tiempo que aumenta el interés por su identidad como individuo - Es feliz y confía en sí mismo.

1.2.- Vida emocional:

- 1.2.1.- Niños de once años: Con altibajos - Inocente - Ingenuo - Lazos de amistad más - profundos - Elige a sus compañeros - Inconsciente o asombrado ante sus desórde-

nes emocionales.

1.2.2.- Niños de doce años: Busca la aprobación/  
de los demás - Controlado - Autocrítico/  
Trata de crecer - Fluctúa del colabora--  
cionismo al infantilismo - Importancia -  
del grupo - Su defensa es una cierta re--  
gresión en la conducta - Comparte expe--  
riencias ajenas - Sensible - Controlado.

1.2.3.- Niños de trece años: Altibajos de humor/  
Autoexamen en soledad - Sensible a las -  
críticas - No mantiene relaciones confi--  
denciales con los padres - Se relaciona/  
con pocos amigos - Aumenta su interés --  
por el sexo opuesto.

1.2.4.- Niños de catorce años: Vigorosa expresi--  
vidad - Mayor equilibrio - Mejor orienta--  
do - Seguridad - Le gusta la vida - Amis--  
toso y extrovertido - Autónomo. Un ter--  
cio de los varones sale con chicas y la/  
mitad de las niñas sale con chicos - Los  
varones han pensado menos en el matrimo--  
nio que las niñas. Conciencia de las di--  
ferencias individuales.

### 1.3.- Pensamiento:

1.3.1.- Niños de once años: Ecléctico más que re--  
flexivo - Centrado en aspectos específi--  
cos, con poca consideración hacia el con--  
texto y las relaciones entre elementos -  
diversos.

1.3.2.- Niños de doce años: Analítico - Conceptual - Busca el autoconocimiento - Proyecta su conciencia sobre los demás - -- Percibe totalidades.

1.3.3.- Niños de trece años: Crítico acerca de - lo que le rodea - Medita en busca del yo más maduro - Reflexivo - Mayor conciencia de sí y del mundo.

1.3.4.- Niños de catorce años: Más objetivo en - sus comentarios - Realista y objetivo -- Razonador - La discusión le proporciona/ gran placer intelectual - La comprensión/ y fluidez verbales han madurado las cuatro quintas partes del nivel adulto - Madurez mental en rápido avance - Echan -- raíces los ideales - Acepta el mundo como es.

1.4.- Comportamiento:

1.4.1.- Niños de once años: Mejor fuera de casa/ aunque le gusta la familia - Autoafirmación - Rebeldía - Le gusta contradecir,/ busca contradecir, busca opciones y preservar conductas - Es crítico hacia los/ padres - Durante la entrevista es franco, comunicativo, objetivo, minucioso, serio, sincero, amistoso y curioso.  
Como alumno es dispuesto, entusiasta, -- cooperador y curioso.

1.4.2.- Niños de doce años: Sentido del temor --

Sociable - Amistoso - Expansivo - Colabo  
rador - Entusiasmo - Iniciativa - Empa--  
tía - Curiosidad.

1.4.3.- Niños de trece años: Sentido del deber -  
Se retrae para asimilar sus nuevas expe-  
riencias - Cooperativo - No espontáneo -  
Observador - Se lleva bien con hermanos/  
menores de seis años o mayores que él --  
Se siente bien en el grupo de pares - Le  
gusta la escuela, donde aprende con faci-  
lidad.

1.4.4.- Niños de catorce años: Su relación con -  
la familia es menos tensa - Mayor respe-  
to y confianza - Se lleva bien con los -  
hermanos, especialmente más pequeños que  
él - En sus charlas busca explorar la --  
personalidad propia y ajena.



## 2.- RASGOS DE MADUREZ

### 2.1.- Sistema de Acción total:

#### 2.1.1.- Transformación interna:

2.1.1.1.- Niños de once años: Gran actividad aun que esté sentado - Arranques súbitos - Ante la inseguridad, ríe convulsivamente.

2.1.1.2.- Niños de doce años: Intensa actividad/ que alterna con fases de vagabundeo -- Reflexivo - De respuestas claras, espontáneas e interesantes.

2.1.1.3.- Niños de trece años: Manifiestan una - energía sin límites - Son sinceros pero evitan contar sus secretos.

2.1.1.4.- Niños de catorce años: Engendran una - atmósfera de amistad y desenvoltura -- Más franco y extrovertido - Actitud física tranquila y relajada - Pocas válvulas de escape - Le gusta llegar al - fondo de las cosas - Conciencia de las propias limitaciones - Planea sus actividades - Afán de abarcarlo todo - Juzga a los demás desde una óptica más -- comprensiva.

#### 2.1.2.- Salud:

2.1.2.1.- Niños de once años: Buena, aunque son - posibles frecuentes resfriados y ten--dencia a la hipocondría - Posible tor-

peza de movimientos.

2.1.2.2.- Niños de doce años: Buena, aunque con -  
períodos de extrema fatiga - Dolores -  
repentinos y fugaces - No se finge en-  
fermo - Reducción de las válvulas de -  
escape.

2.1.2.3.- Niños de trece años: Mejora - No se fa-  
tiga tanto como antes - Reducción de -  
las válvulas de escape aunque algunos/  
se comen las uñas.

2.1.2.4.- Niños de catorce años: Muy buena - Va/  
a la escuela aunque esté enfermo - Al-  
gunas válvulas de escape de forma inci-  
dental, por ejemplo, pueden comerse --  
las uñas - Algunos dolores de cabeza.

#### 2.1.3.- Visión:

2.1.3.1.- Niños de once años: Mayor soltura del/  
mecanismo visual y progreso en la capa-  
cidad de focalización - No le gusta --  
usar gafas.

2.1.3.2.- Niños de doce años: Puede sufrir una -  
disminución de la capacidad de focali-  
zación - Le molesta usar gafas.

2.1.3.3.- Niños de trece años: Un tercio de los/  
encuestados se quejó de problemas vi--  
suales. Lo atribuyen al incremento de/  
la lectura o del tiempo de televisión;  
no a deficiencias de su mecanismo vi--

sual. Si es necesario usarán gafas, -- aunque prefieren evitarlas.

2.1.3.4.- Niños de catorce años: Buena - Coopera, si es necesario, en un programa de ejercicios - Combina bien los mecanismos de fijación y focalización - No le gusta usar gafas.

2.1.4.- Desarrollo físico y conciencia sexual (en este apartado sólo hacemos referencia a los varones, por haber sido ellos los protagonistas del trabajo empírico):

2.1.4.1.- Niños de once años: Alcanzan el 80% de la estatura adulta y menos del 50% del peso a los 21 años. Algunos pasan por un período de obesidad - Desarrollo de órganos genitales - Curiosidad ante los procesos de genitalidad y reproducción - Algunas erecciones cuyas fuentes pueden no ser sexuales - Quizá el 50% conoce la masturbación, que puede ser casual o deliberada.

2.2.- Cuidado personal y rutinas:

2.2.1.- Alimentación:

2.2.1.1.- Niños de once años: A veces come con voracidad y otras tiene poco apetito - Fuertes preferencias - Rechazos por de terminados alimentos - A veces se sien te mayor cuando come lo que no le gusta.

2.2.1.2.- Niños de doce años: Come con buen apetito - Rechaza pocos alimentos - Puede interesarle preparar la comida.

2.2.1.3.- Niños de trece años: Come con buen ape tito - Mejoran sus modales en la mesa.

2.2.1.4.- Niños de catorce años: Buen apetito, - aunque no tanto como a los doce años y bien controlado - Conciencia de sus li mitaciones digestivas - Buenos modales en la mesa, aunque no excelentes.

2.2.2.- Sueño:

2.2.2.1.- Niños de once años: Intenta retrasar - la hora de acostarse y de levantarse - Cuando duerme, no se despierta fácil-- mente.

2.2.2.2.- Niños de doce años: Acepta acostarse a la hora marcada - Fantasea historias - de héroes antes de dormir - Puede te-- ner pesadillas - Es frecuente que de-- see levantarse cuando se le llama.

2.2.2.3.- Niños de trece años: No causa problemas con la hora de acostarse ni con la de levantarse - Tiene sueños incongruentes.

2.2.2.4.- Niños de catorce años: Se acuesta normalmente entre las 9 y las 11, cuando él lo decide - Lee o escucha la radio/ antes de dormir - No le preocupan sus sueños - Se puede encontrar desde los madrugadores a los perezosos, para levantarse.

2.2.3.- Aseo personal:

2.2.3.1.- Niños de once años: No se opone al baño aunque lo retrasa si puede - Conciencia de la necesidad de lavar el ca bello, los dientes y, a veces, las --- uñas.

2.2.3.2.- Niños de doce años: Se ha convencido de que necesita bañarse periódicamente, aunque a veces hay que recordárselo.

2.2.3.3.- Niños de trece años: No es problema, - aunque a veces hay que recordárselo.

2.2.3.4.- Niños de catorce años: Responsables de su higiene - A veces hay que recordarles que se limpien las uñas y dientes/ Algunos se afeitan.

2.2.4.- Ropas y cuidados de la habitación:

2.2.4.1.- Niños de once años: Algunos no se pree

cupan por la ropa mientras que otros -  
eligen prendas llamativas - Tendencia/  
a cambiarse de ropa - Adornan la habi-  
tación.

2.2.4.2.- Niños de doce años: Consciente de su -  
aspecto físico - Cuida poco la ropa --  
Colecciona objetos de recuerdo.

2.2.4.3.- Niños de trece años: Esmerado en el --  
cuidado personal - Más seguro de sus -  
gustos - Acepta arreglar su habitación.

2.2.4.4.- Niños de catorce años: Les interesa la  
ropa - Sólo se ponen la que les gusta/  
Arreglan su habitación de vez en cuan-  
do.

#### 2.2.5.- Dinero:

2.2.5.1.- Niños de once años: Pueden ser muy ta-  
caños o muy generosos - Cuando ahorran,  
lo hacen con un fin concreto.

2.2.5.2.- Niños de doce años: Generoso para gas-  
tar si se lo devuelven - Paga lo que -  
le prestan - Ahorran con fin concreto/  
Algunos son demasiado gastadores.

2.2.5.3.- Niños de trece años: Ahorra con fines/  
concretos. Siempre necesita más dinero.

2.2.5.4.- Niños de catorce años: Desprendido con  
el dinero, aunque siempre necesita más.

#### 2.2.6.- Trabajo:

2.2.6.1.- Niños de once años: No le gusta - Con/

estímulo interno hace ciertas cosas -- por placer, a las que da su toque irracional.

2.2.6.2.- Niños de doce años: Cumplen sus obligaciones con buena voluntad - Venden cosas hechas por ellos.

2.2.6.3.- Niños de trece años: Hacen las tareas/ domésticas con diligencia - Encuentran pequeños empleos, como cuidadores de niños, por ejemplo.

2.2.6.4.- Niños de catorce años: Pueden hacer tareas domésticas o trabajar en talleres, garajes, comercios, etc.

## 2.3.- Emociones:

2.3.1.- Niños de once años: Cambios de humor --- Rudo - Irritable - Consciente de sus estados de ánimo - Espontáneo e inmediato/ en sus expresiones - Momentos de ira y tristeza - Vengativo - Miedoso - Susceptible - Vulnerable - Competitivo - Humorismo expansivo.

2.3.2.- Niños de doce años: Mejor carácter - Afectuoso - Agradable - Conciliador - --- Acepta - Dispuesto a descubrir la belleza - Le afecta la muerte de un ser querido - Reacciona - Activo o pasivo ante la provocación - Soporta el dolor - No llora en público - Respeta los sentimientos

ajenos - Menos competitivo - Humorismo - Chistes verdes.

2.3.3.- Niños de trece años: Serenidad - Control Mayor seriedad - Melancolía - Descargo - de rabia cuando puede - No llora con frecuencia - Se preocupa por muchas cosas - Fácil de herir en sus sentimientos - Expresa poco su cariño - Desea competir -- por lo que le importa - Su burla puede - ser mordaz.

2.3.4.- Niños de catorce años: Le encanta vivir/ Agradable - A veces se enfada - Tiende a gritar - Momentos de plena felicidad --- Lloro cuando se irrita o deprime - Le -- preocupa más su conformación física que/ sus emociones - Manifiesta sus sentimientos - Celoso, aunque contento de ser él/ mismo - Compite en actividades en que -- destaca.

#### 2.4.- El yo en crecimiento:

2.4.1.- Niños de once años: Epoca convulsiva --- Contradictorio - Busca interacción con - personas de cualquier idea - Colabora--- ción - Bondad - Quiere ser el primero -- Piensa en formar una familia.

2.4.2.- Niños de doce años: Actúa con mayor autonomía. Competencia - Seguridad - Iniciativa - Responsabilidad - Aumenta la identificación con el grupo. Está contento -



de su suerte y del presente - Abriga ---  
buenos deseos, que mantiene con realismo  
Se enoja con facilidad.

2.4.3.- Niños de trece años: Aparentemente calma  
do - Deja que el tiempo siga su curso --  
Existencialista. Más independiente del -  
grupo y de la familia - Interesado por -  
su apariencia física - Autocrítico. Cons-  
ciente de su cerebro como motor del pen-  
samiento - Piensa en los demás - Abando-  
na vocaciones profesionales infantiles.

2.4.4.- Niños de catorce años: Acepta el mundo y  
a sí mismo aunque puede desear algún cam-  
bio en su aspecto físico - Afronta sus -  
defectos - Piensa en el tipo de mundo --  
que desearía: un mundo en paz. Le intere-  
sa el trabajo relacionado con gente - Ha  
proyectado casarse cuando llegue el mo--  
mento adecuado.

## 2.5.- Relaciones interpersonales:

2.5.1.- Niños de once años: Deja de idealizar a/  
los padres - No acepta órdenes ni críti-  
cas - Prefiere el heroísmo a la exigen--  
cia cotidiana - Los protege o martiriza/  
a los hermanos menores - Los mayores se/  
ríen de él - Tiene un amigo predilecto y  
muchos para jugar.

2.5.2.- Niños de doce años: Notable mejoría - Ha  
ce las cosas si se le empuja - Camarade-

ría con los padres - Va rotando de amigos - Aumenta el interés por el sexo --- opuesto.

2.5.3.- Niños de trece años: Burlón - Susceptible - Se lleva mejor con los amigos que/ con los padres. Se siente molestado por/ sus hermanos más pequeños y se lleva --- bien con los mayores - Sentimiento neutral o de ligero rechazo hacia las chicas por parte de los varones.

2.5.4.- Niños de catorce años: Más agradable --- Se flexibiliza su pasión por discutir -- Para algunos aumentan las dificultades - con los padres - Mejor relaciones con -- sus hermanos, aunque puede haber rivalidad con los mayores - Importancia del -- grupo - Eligen a los amigos porque les - caen simpáticos - Conocen la importancia de la reputación. Se toman parejas poco/ estables.

## 2.6.- Actividades e intereses:

2.6.1.- Niños de once años: La gente le resulta/ más importante que el juego - Observador Explorador. Conservador - Ágil en el deporte - Realiza cambios con sus colecciones - De radio y televisión le gustan -- los deportes y noticiarios - Lee historias de animales - Van más al cine.

2.6.2.- Niños de doce años: Aunque le gusta el grupo, puede entretenerse solo - Necesita variedad - Interés por los deportes y trabajos manuales - Escribe su diario, - cuentos y cartas - La radio y televisión ya no le subyugan - Le gustan los programas de misterio, leer aventuras y las películas que son consideradas "buenas".

2.6.3.- Niños de trece años: Tendencia, más que realidad, a dejar actividades infantiles Practica y ve deporte - Interés mecánico y científico por la radio y la fotografía - Ya no es coleccionista. Prefiere la radio a la televisión. Algunos ya --- leen el periódico - Ve películas musicales y de aventuras.

2.6.4.- Niños de catorce años: Tiende a actividades sociales - Intensa comunicación verbal, por teléfono y por carta - A los varones les interesan los coches - Les gusta la radio - Los varones prefieren programas deportivos y musicales - Las niñas, el teatro - Leen el periódico - Les gustan las películas de final feliz.

## 2.7.- Vida escolar:

2.7.1.- Niños de once años: Si le gusta la escuela es porque allí se relaciona con los demás - Forma pequeños grupos - No le gusta la "mano dura" pero la necesita co

mo desafío - Quiere aprender. Inquieto - Deportista - Necesita planificación, aun que a veces deja todo para el final - A/ veces no recuerda ciertos hechos, por lo que tiene dificultad para relacionarlos/ entre sí - Es mejor hablando que escribiendo.

2.7.2.- Niños de doce años: Entusiasmo, que puede llegar a la discusión acalorada - Si/ el profesor es blando, será objeto de -- bromas - Interés por los experimentos -- científicos y las actividades que suponen creación colectiva.

2.7.3.- Niños de trece años: Más inhibidos y menos entusiastas - Les gusta conversar -- Tienen opiniones personales acerca de -- quién es buen maestro - Mayor discriminación e independencia de juicio - Les gusta escribir - Les interesa los temas de/ nuestro tiempo - Es capaz de participar/ en debates. Descubre los matices intermedios de los asuntos que trata - Pese a -- su fama de perezoso, tienen buena capacidad de trabajo.

2.7.4.- Niños de catorce años: Más calmado y juicioso. Interés por sí mismo - Los estudios son secundarios con respecto a una/ esfera más amplia de sociabilidad - Mejores relaciones con el profesor. Acostum-

brados a vivir entre ruido - Tienden a/  
la acción - Aprenden según el método de/  
ensayo y error - Aceptan los deberes co  
mo ineludibles.

## 2.8.- Sentido ético.

2.8.1.- Niños de once años: Quieren descubrir/  
las cosas por sí mismos - Sentido de la  
justicia - Dicen lo que les conviene --  
En lo importante, dicen la verdad - Les  
indigna el robo y el engaño (quizá por-  
que alguna vez ellos los cometen).

2.8.2.- Niños de diez años: Reflexivos - Diplomá-  
ticos - Tolerantes - No harán algo dema-  
siado bueno si ello supone enemistarse/  
con sus compañeros - Mienten si hay una  
buena razón para ello - Tratan de ser /  
justos - Discuten para defender una cau-  
sa justa - Si hacen trampas, intentan /  
reparar el daño causado.

2.8.3.- Niños de trece años: Más complejos - Mo-  
dos extremos de conducta ética - A algu-  
nos no les preocupa su conciencia, mien-  
tras que otros se sienten acosados por/  
ella cuando actúan mal - Se responsabi-  
lizan de sus actos - Discuten para lle-  
gar a un fin - No son fáciles de conven-  
cer - Aunque ya han fumado, piensan que  
fumar y beber debe postergarse.

2.8.4.- Niños de catorce años: Han perdido el /  
sentimiento de culpa del año anterior.

Conscientes de los problemas sociales -  
 Tolerantes - Saben lo que está bien, --  
 aunque no siempre lo hagan - Acusan el/  
 influjo exterior, a veces opuesto al de  
 la familia - No dicen siempre la verdad.  
 En lugar de afligirse, tratan de enmen-  
 darse - Gozan discutiendo con la madre,  
 a la que vencen - <sup>++</sup>Menos tendencia a de-  
 cir tacos - No les preocupa la bebida /  
 ni el tabaco - Los engaños y trampas se  
 dan en los terrenos que menos les inte-  
 resan - No se sienten impulsados a ro--  
 bar.

## 2.9.- Imagen del mundo.

### 2.9.1.- Tiempo.

2.9.1.1.- Niños de once años: Toman conciencia del  
 tiempo. Lo saben administrar - Llegan /  
 puntuales.

2.9.1.2.- Niños de doce años: Lo definen como a--  
 quello con que se mide la vida - Lo con  
 ciben ligado al espacio - Lo saben admi  
 nistrar.

2.9.1.3.- Niños de trece años: Concepto más exté-  
 tico - No tienen seguridad de que haya/  
 empezado y deba tener fin - Lo adminis-  
 tran bien, aunque caen en las prisas de  
 los últimos momentos - Comprenden que só  
 lo puede vivirse el presente.

2.9.1.4.- Niños de catorce años: Lo conciben en /

acción - Manejan la relación tiempo-espacio - Viven orientados al futuro, sobre todo al futuro próximo.

2.9.2.- Espacio.

2.9.2.1.- Niños de once años: Les es difícil definirlo - Se desenvuelven bien en su espacio inmediato.

2.9.2.2.- Niños de doce años: Lo definen como algo con "algo dentro" - Lo controlan y / se mueven bien por la ciudad.

2.9.2.3.- Niños de trece años: Para su definición esboza la idea de "algo que no existe / pero que está ahí" - Pueden concebirlo/ como poblado de planetas o como el sitio necesario para que crezcan o estén/ las cosas - No les atraen los viajes - Tienen buen sentido de la orientación - Les intriga la nada.

2.9.2.4.- Niños de catorce años: Lo conciben como todo lo que les rodea - Como el año anterior, les intriga la nada del espacio. Les gusta viajar y volver pronto a casa. Se pierden en los grandes edificios.

2.9.3.- La muerte.

2.9.3.1.- Niños de once años: La aceptan de forma natural. Se sienten afectados por la muerte de un ser querido - Poseen cierta noción de la reencarnación.

- 2.9.3.2.- Niños de doce años: A algunos no les / preocupa, pero a otros les preocupa mucho - Reconocen que todos deben morir - Algunos no conexionan la vida con lo que pasa después.
- 2.9.3.3.- Niños de trece años: La ven demasiado / remota - No piensan en ella - No le -- tienen miedo ni les parece triste - La/ conciben como punto final: el incove--- niente técnico que sobreviene al organismo. No saben lo que sucede después - No creen en el infierno y sí en el purgatorio.
- 2.9.3.4.- Niños de catorce años: No les preocupa. La aceptan incluso como algo bueno - No saben que pasan después, aunque se imaginan cielo e infierno.
- 2.9.4.- Dios.
- 2.9.4.1.- Niños de once años: Lo consideran como/ espíritu o persona imaginaria - Se muestran críticos ante la Historia Sagrada. Relacionan malas acciones con posibles/ desgracias - Rezan cuando desean algo.
- 2.9.4.2.- Niños de doce años: Lo consideran como/ ser activo - Preocupación religiosa ligada a un cierto excepticismo - Saben / cómo quiere Dios que se porten - Rezan/ cuando se encuentran en un apuro - Aunque les preocupa el tema, son poco pract<sup>u</sup>cantes.



2.9.4.3.- Niños de trece años: Lo conciben como / fuerza que nos gobierna, con cualidades de espíritu, aunque no piensan mucho en él. Consideran que les observa menos pero sabe más lo que hacen - Empiezan a / dudar, pero no han elaborado su propio / sistema - Cobra importancia la práctica religiosa.

2.9.4.4.- Niños de catorce años: Lo conciben como fuerza que nos gobierna, más que como / persona o espíritu - Dios es alguien a / quien pedir ayuda y algo indefinible -- No consideran que su fe influya en su / conducta - Va bastante a la Iglesia, -- porque le atraen las actividades sociales que se organizan en sus clubes juveniles.

#### 1.3.4.-ESTUDIO EVOLUTIVO DEL DIBUJO EN EL NIÑO

El niño se expresa y se manifiesta a través del dibujo, - como han asegurado muchos investigadores. Por una parte se está autoexpresando y, por otra, está intentando representar el mundo, o mejor, al representar el mundo se expresa a sí mismo. El niño es un ser en desarrollo con unas características definibles. Su expresión gráfica también sigue un proceso. Ambos - desarrollos no están disociados, sino que marchan juntos de tal forma que los dibujos en los niños nos pueden ofrecer inestimables indicaciones sobre el momento y maduración de su desarrollo.

Han sido numerosas las clasificaciones por etapas de la - evolución del dibujo en el niño. Nosotros seguiremos fundamentalmente a Luquet, Widlöcher y Lowenfeld. En el esquema nº 19 se puede observar sus interrelaciones. La delimitación por la edad en una u otras etapas es meramente indicativa y sus fronteras están sometidas a la movilidad, dado que la maduración - de los niños es una característica individual que es alcanzada por unos antes y por otros después.

Nosotros seguiremos la nomenclatura de Lowenfeld:

1. El garabateo: Wallan ha dicho que el dibujo es una simple consecuencia del gesto. Sería la huella del gesto. El garabateo, como otras etapas y formas de expresión, sería la huella gráfica del gesto espontáneo del niño. El dibujo del niño, al principio, no es un trazado, ejecutado para producir una imagen, sino un trazado hecho simplemente para hacer rayas. El movimiento de la mano en el garabateo va de un menor a un mayor control motriz. La persistencia de las rayas sobre el papel o la superficie en que pinta le atrae especialmente.

ETAPAS EVOLUTIVAS DEL DIBUJO EN EL NIÑO.Cuadro n.º 19

EDAD	A U T O R E S		
	WIDLOCHER	LIQUET	LOWENFELD
2 - 4	Garabato	Realismo Fortuito	Garabateo
4 - 7	Intención Representativa	Realismo Fallido	Preesquemática
7 - 9	Realismo Intelectual	Realismo Intelectual	Esquemático
9 - 12	Realismo Visual	Realismo Visual	Realista
			Pseudonaturalista

Según Widlöcher el niño encuentra aquí mismo ya su estilo propio: un niño gustará de las líneas continuas, de rasgos firmes y, a veces, torpes, otro del punteado, otro de las líneas/onduladas y espirales.

2. La etapa preesquemática: Esta etapa según Lowenfeld es "la evolución de un conjunto indefinido de líneas hacia una -- configuración representativa definida" (1). Desde el garabateo se llega a la realización de formas reconocibles. Es la figura humana, generalmente, la primer forma conseguida como reconocible. No siempre la figura es estimada como reconocible por el/niño, lo es por el adulto. El pequeño pone nombre a su realización y es así como reconoce su analogía con la realidad. La figura del hombre, representada por un círculo y dos rayas verticales, lo que se ha llamado "Head-feed" (cabeza-pies) recibe el nombre de "renacuajo" o "cabezón". Progresivamente logra -- una mayor elaboración añadiéndole brazos, o un redondel entre/los brazos y los pies representando el cuerpo. Diversas teorías sostienen que el niño al dibujar el "renacuajo" está expresando lo que sabe de él y no una representación visual. El espacio es concebido como aquello que le rodea, por ello dibujará un hombre y una serie de cosas a su alrededor sin ningún orden aparente, por delante y por detrás de él, arriba y abajo, sin una base de sustentación donde puedan descansar los objetos.

El niño al descubrir fortuitamente la semejanza entre la huella de su grafismo y el objeto se dará cuenta de que es capaz de figurar las cosas.

G. H. Luquet llama a esta segunda etapa de realismo fallido, en razón de que el niño quiere ser realista, pero no llega a conseguirlo por una serie de obstáculos, como puede ser la impe

ricia de la ejecución al no saber dirigir sus movimientos gráficos, obteniendo su dibujo un aspecto que él no deseaba; el segundo obstáculo que cita Luquet (2) procede de su propio psiquismo debido al "carácter limitado y discontinuo de la atención infantil". La falta de elementos y detalles de un objeto dibujado por él no responden a que no los conozca, ya que en un mismo dibujo repetido unas veces aparecen en unos dibujos y en otros no, sino que él dibuja primero los detalles según la importancia que les da y, luego, salta de unos a otros sin fijar su atención.

3. La etapa esquemática: Responde a la representación gráfica de la idea que un niño tiene de un objeto. Continuamente repite esta representación hasta que exista una experiencia intencional que influya sobre él para que lo cambie. Cada niño formula su propio esquema de la realidad y simboliza su conocimiento activo del objeto.

A esta etapa Luquet le da el nombre de realismo intelectual. Esto indica, en primer lugar, que ya no hay nada que impida al dibujo infantil ser realista: se presentan simultáneamente los detalles del dibujo representado y sus relaciones recíprocas con el conjunto de elementos; y, en segundo lugar, se trata no de un realismo visual como el del adulto, sino intelectual.

"Para el adulto, un dibujo, para ser parecido, debe ser en cierta manera una fotografía del objeto, debe reproducir todos los detalles y únicamente los detalles visibles desde el lugar en que el objeto es percibido y con la forma que adoptan desde ese punto de vista; en una palabra, el objeto debe estar figurado en perspectiva. En el concepto infantil, por el contrario, un dibujo, para ser parecido, debe contener todos los elementos reales del objeto, aunque no

sean visibles desde el punto en que se le mira, y, - por otro lado, dar a cada uno de esos detalles su -- forma característica, la que exige la ejemplaridad", (3).

Parece ser definitivo la capacidad (que ejercita el niño/ al realizar dibujos en esta etapa) de poder modificar sus dibujos, sus "esquemas" como diría Lowenfeld, mediante la supre---sión, yuxtaposición o adición de nuevos elementos de tal forma que el nuevo signo o la privación de alguno de los preexistentes transforman o confirman el sentido global de la imagen (4)

La ejercitación del realismo intelectual se desvela a través de ciertas manifestaciones.

1. Pueden figurar en el dibujo además de los elementos -- concretos visibles, elementos abstractos que sólo existen en -- la mente del niño que dibuja, u objetos que no se ven. Luquet/ cita el caso de un niño holandés que para representar un campo de patatas no dibujó las plantas, sino los tubérculos enterrados en la tierra y, por tanto, no visibles.

2. Relacionado con la representación gráfica de objetos -- invisibles porque están tapados por otros objetos es la estrategia de lo que se ha llamado transparencia. Los objetos, muebles... de una casa pueden ser dibujados dentro del dibujo de/ una casa, como si ésta fuera transparente y dejara ver lo que/ hay dentro. La línea de base es una línea que representa el -- suelo y sobre la cual descansan los objetos y figuras humanas. Pueden existir varias. El niño representa el espacio bidimen--sional y no el unidimensional.

3. La aparición definitiva y casi sistemática de la línea de base para la representación espacial. Wall después de analizar 5.000 dibujos llegó a la conclusión que el 96 por 100 de -

los niños de 8 años realizaban sus dibujos sobre la línea de base. Esta línea de base supone un juego de relaciones, en el sentido que unos objetos originan delante o detrás de otros y se pueden entablar entre ellos relaciones. Se supone que todos los objetos son percibidos dentro de una misma relación espacial común, situando todo sobre la línea de base.

4. La representación espacial puede lograrse mediante la estrategia del "doblado", se trata de dibujar los objetos perpendicularmente a la línea de base de forma que estos dibujos pueden quedar invertidos a la vista del alumno. Este es el caso cuando un niño quiere representar la calle de una ciudad y tomando como líneas de base las dos aceras de la calle sitúa unos edificios por encima de la línea superior de base y por debajo de la línea inferior de base.

5. Otra forma de representación es la llamada estrategia de abatimiento. La figuración del objeto se realiza desde un punto de vista insólito. Vendría a ser como un plano desdoblado del objeto. La figuración de una mesa por este procedimiento daría como resultado que sus cuatro patas estarían extendidas en el suelo (espatarrada). Existen otros procedimientos ingeniosos de representación del espacio como es el de elevación. Pero ya solamente consignaremos que algunos niños no contentos con utilizar alguna de estas técnicas por separado las han conjugado en diversos dibujos.

6. La representación espacio-temporal en el niño implica el concepto de narración gráfica, de la que se hablará en otro momento. Aquí solamente consignar que el niño puede dibujar en un mismo espacio (dibujo) escenas que no se han producido simultáneamente en la realidad y que sólo la importancia que ocupa en la experiencia del niño hacen que se expresen en un mis-

mo espacio urgidas por la necesidad imperiosa de expresión o - de relación. En otras ocasiones, en cambio, son dibujadas en - espacios sucesivos o diferentes, aunque no exista una línea de separación.

7. Lowenfeld cita tres tipos principales de desviaciones/ en los dibujos de los niños:

- a) exageración de las partes importantes
- b) desprecio o supresión de partes no importantes
- c) cambio de símbolos para partes afectivamente significativas.

Estas desviaciones son significativas como elementos de - estudio, para el educador, puesto que el niño se desvela a tra- vés de ellas. Según Barkan los niños no son conscientes de --- esas exageraciones que percibimos los mayores: "los niños no - exageran, sino más bien crean relaciones de tamaño que son --- "reales" para ellos" (5).

4. La etapa realista: Es una etapa de descubrimiento, no/ sólo del mundo natural, sino también social en el que el niño - se percibe como formando parte del mismo. Se descubre como --- miembro de un grupo. Es la edad de la pandilla. La figura huma- na se desliza del esquematismo y ya no le basta la expresión - generalizada del hombre. Los dibujos de la figura humana están tocados por la individualización y se expresan las caracterís- ticas sexuales de las figuras. Cada parte del cuerpo tiene su/ significado y lo mantiene aún cuando se la separe del conjun- to. El muchacho ha adquirido una mayor capacidad para la repre- sentación de detalles, pero pierde generalmente el sentido de/ la acción, figuras formalizadas y duras.

Abandona progresivamente la exageración, las omisiones u/ otras desviaciones para expresarse y es el añadido de detalles



el medio para acentuar algo que emocionalmente le es significativo.

Respecto al color adquiere una gran sensibilidad hacia -- las diferencias y semejanzas cromáticas.

El espacio es representado además de por las líneas de base, cuyo espacio comprendido entre ellas adquiere significado, por el plano.

Progresivamente abandona la línea de base e instaura sus representaciones dentro del plano. El niño no tiene todavía no ción de la representación en perspectiva, y la línea del ciclo que se extiende hacia abajo puede tomar la función de horizonte, aunque no haya llegado a comprender su significado. Otras de las conquistas de incalculable valor es la conciencia de la superposición así se puede dar cuenta de que un árbol puede cubrir parcialmente el cielo o unas casas, pero el cielo y las casas existen aunque estén tapadas por el árbol.

La última etapa evolutiva del dibujo infantil según Luquet y Widlöcher es el realismo visual. A partir de aquí se harán conquistas sucesivas que mediante las técnicas gráficas -- adecuadas que el mismo niño irá descubriendo, llegará a la representación analógica de la realidad.

La utilización de un único punto de vista es definitivo para esta conquista. Luquet sitúa el cambio del realismo intelectual al realismo visual con la representación de un sólo ojo en las cabezas de perfil.

Con el realismo visual desaparecen todos aquellos procedimientos propios del realismo intelectual como la transparencia que es sustituida por la opacidad, la supresión de detalles objetivamente invisibles, el doblado, la elevación, el abatimiento, etc. Bien es cierto que estas etapas no están perfectamen-

te delimitadas y podemos encontrar conjuntamente en un dibujo/ caracteres de realismo individual y visual como es el caso en/ que se representa en un grupo de varias personas de perfil una con un solo ojo y otras con dos.

Empiezan aquí a notarse ciertos efectos de la perspecti-- va, los edificios empiezan a verse de  $3/4$ , un contorno circu-- lar vertical se representa de una forma elíptica, la conquista para la representación de la profundidad empieza. Evidentemen-- te, dado que estos autores terminan aquí su estudio y no han -- considerado oportuno subdividir esta etapa en otras, con el -- realismo visual la percepción visual del mundo en el niño es -- la del adulto, si bien sigue un proceso hasta su total identi-- ficación. La esencia del concepto de realismo visual es que un objeto puede ser representado como es percibido por la vista:/ de ahí la necesidad de utilizar un punto de vista único, la -- composición gráfica del mundo es una unidad indivisible, la -- conquista de la perspectiva, la proporción de tamaño de los ob-- jetos...

5. La etapa Pseudonaturalista: Lowenfeld afirma que esta/ etapa marca el fin del arte como actividad espontánea. A par-- tir de aquí el arte será una elección para manifestarse, para/ crear. Hasta aquí ha sido una necesidad expresiva. El muchacho toma mayor conciencia de sus acciones y como consecuencia una actitud crítica. Se responsabiliza. Respecto a su producción -- artística será así mismo una posición crítica: un dibujo es -- bueno no por el esfuerzo realizado en conseguirlo sino por el/ aspecto visual que presenta.

Alrededor de los doce años se desvelan dos tipos de crea-- ción artística que podrían denominarse visual y àptico.

El individuo con mentalidad visual se relaciona fundamentalmente con el medio a través de la vista, se siente espectador.

El áptico se centra en sus sensaciones corporales y sus experiencias subjetivas que le afectan emocionalmente.

Evidentemente existe el tipo intermedio con mayor tendencia a lo visual o a lo áptico.

Se ha investigado cómo los sujetos visuales perciben primero los objetos en su totalidad deteniéndose sucesivamente en los elementos que la integran, que gustan por las formas integrales y tridimensionales, mientras que los ápticos se inclinan por las respuestas kinestésicas y de clarooscuro.

Parece ser que la mitad de los seres humanos tienen una mentalidad visual, un 30 por 100 pertenece a un grupo mixto y el 20 por 100 restante a los sujetos ápticos.

La representación de la figura humana en esta época va a sufrir sucesivas variaciones según la conciencia de los cambios que el preadolescente percibe que van sucediendo en su cuerpo.

Los niños con mentalidad visual conforman las figuras humanas dotadas de un mayor realismo.

La utilización de detalles, aspecto muy rico en esta etapa, no responde sólo a la identificación de los sujetos, sino a una apreciación más profunda de la realidad.

Se adquiere una mayor experiencia en la apreciación visual de los objetos observándose los cambios de color de un objeto, la mayor o menor luz y sombra, las arrugas en las ropas.

Aparecen las articulaciones en el dibujo de la figura humana y se exageran las características sexuales de los sujetos dibujados. Se puede observar las diferentes formas adquiridas/

por los miembros de los sujetos, sus ropas, etc, cuando comen, se sientan, etcétera.

La representación del espacio podría ser un elemento determinante para la clasificación de etapas en la evolución del dibujo infantil. En esta etapa se consigue la apreciación del espacio en sus cualidades tridimensionales. Será un descubrimiento progresivo que no debe anticipar el educador pues de lo contrario la comprensión, por ejemplo de la perspectiva se reduciría a una pura representación mecánica.

Una serie de indicios producto de su observación de la realidad van a enriquecer su concepción tridimensional del espacio. Así podrá observar que los objetos distantes nos parecen más pequeños, que se perciben menos detalles y que nos parecen menos brillantes, que las vías de un tren parecen confluir en un solo punto en la lejanía.

La división entre mentalidad visual y óptica cobra aquí especial importancia ya que para la inmensa mayoría de los sujetos ópticos no tiene sentido la representación de la perspectiva y la enseñanza de la perspectiva puede resultar una experiencia frustrante.

ooo000ooo

- (1) LOWENFELD, V.-"Desarrollo de la capacidad creadora".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1970.Pág. 139.
- (2) LUQUET, G.H.- "El dibujo infantil".- Redondo.- Barcelona.- 1969.- Pág. 112.
- (3) LUQUET, G.H.- Opus cit.- Pág. 121.
- (5) BARKAN, M.A.-"Foundation for Art Education. New York.- The Rananld Press Company.- 1955 .

1.4.- ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ

1.4.1.- EL GRUPO

Nuestra investigación experimental está centrada en el pequeño grupo de 6 individuos. Según S. L. Harms se denomina pequeño grupo al que está compuesto de  $7 \pm 2$  individuos y gran -- grupo, al formado por  $(7 \times 2) + n$  sujetos.

¿Qué es un grupo? La pregunta no deja de ser ambiciosa, - pues existen innumerables definiciones del mismo. Recogemos algunas significativas y elegiremos una definición operativa concorde con nuestros objetivos.

R. F. Bales, máximo representante de los estudios de in--teracción y de la corriente sociológica, define el pequeño grupo como "un cierto número de personas que interactúan en una - sola reunión, cara a cara, o en una serie de tales reuniones, / en las que cada miembro recibe una impresión o percepción de - cada uno de los demás miembros, lo suficientemente distinta para que pueda, en aquel mismo momento, o al ser interrogado más tarde, presentar una reacción a cada uno de los otros miembros en tanto que personas individuales, aunque sólo sea recordando que estaba el otro presente" ( 1 ).

La definición exige que los miembros del grupo perciban - la existencia del mismo, que se perciba conscientemente la re-lación con los demás. Basta la existencia de una sola reunión.

A la pregunta ¿qué es un grupo? Merton Deustech ( 2 ), después de examinar los diferentes empleos del término grupo, se / contesta atendiendo a los siguientes criterios diferenciadores :

- Se trata de dos o más personas que
- tienen una o más características en común,
- se ven a sí mismos formando una entidad discernible.
- Son conscientes de la interdependencia de algunos de --

sus objetivos o intereses, e  
- interaccionan unas con otras para alcanzar sus objeti--  
vos interdependientes".

Algunos investigadores añaden que existen durante un cier  
to período de tiempo, lo que da lugar a un conjunto de normas/  
y asignación de funciones o "roles".

Según Merton Deustech hay grupo a partir de 2 personas; -  
al igual que R. F. Bales, se exige la existencia de un lazo --  
psicológico que es percibido como tal; comparten unos mismos -  
intereses.

Muzafer Sherif y C. W. Sherif entienden que "un grupo es/  
una unidad social constituida por un número de individuos que/  
poseen un status y unas relaciones mutuas de papel estables --  
hasta cierto punto en un momento determinado y que tienen un -  
conjunto de valores o normas que regulan su conducta, por lo -  
menos en asuntos de importancia para el grupo" ( 3 ).

Mira esta concepción de grupo al grado de estabilidad en/  
razón de los roles y relaciones de status, y el sistema de nor  
mas que obliga a los participantes.

Para Mills, los pequeños grupos "son unidades compuestas/  
por dos o más personas que entran en contacto para lograr un -  
objetivo, y que consideran que dicho contacto es significati-  
vo" ( 4 ).

Este autor ha centrado su definición en dos aspectos im--  
portantes, por una parte, el objetivo a conseguir como una fi-  
nalidad del grupo y causa o consecuencia de su formación y, --  
por otra parte, la conciencia de que ese contacto es significa  
tivo.

Fielder (1967) entiende por grupo un conjunto de indivi--  
duos que comparten un destino común, es decir, que son interde

dependientes en el sentido de que un hecho que afecta a uno de los miembros es probable que afecte a todos ( 5 ).

En definitiva, se trata de una forma de interacción entre los componentes del grupo. Por otra parte, no especifica en -- qué consiste esa interdependencia, si es relativa al objetivo/ a conseguir o a cualquier otro aspecto.

E. Shaw, que considera al pequeño grupo como un conjunto/ de menos de 20 personas, lo define como como "dos o más personas que interactúan mutuamente de modo tal que cada una influye en todas las demás y es influida por ellas" ( 6 ).

Además de precisar el número máximo de integrantes del pequeño grupo, fija su atención en la interacción e influencia mutua.

Desde nuestro punto de vista consideramos que los elementos fundamentales para determinar el concepto de pequeño grupo son:

- un conjunto de dos o más personas,
- que interactúan a partir de una serie de "contactos" -- que son significativos
- que son conscientes de su interdependencia para conseguir objetivos comunes.

Queremos destacar que basta, incluso, una sola reunión, -- por lo que concordamos con R. F. Bales, si ésta supone una significación y que debe existir algún objetivo común que les haga depender unos de otros.

Estos dos aspectos, así como el número de integrantes, -- son básicos en nuestra investigación en el apartado correspondiente a los grupos.



#### 1.4.2.-TEORIAS SOBRE LOS GRUPOS

Marvin E. Shaw (7) aplica el término "teoría" al estudio de aspectos concretos y limitados de la temática de los grupos, mientras que para los aspectos generales aplica el concepto de "orientación teórica". Parece ser que estas orientaciones pueden cifrarse en ocho: Teoría del campo, teoría de la interacción, de los sistemas, sociométrica, psicoanalítica, de psicología general, empírico estadística y de modelos formales. A continuación estudiaremos algunas teorías propuestas por diversos investigadores:

- Teoría behaviorista: Esta teoría predica que cuando la actividad voluntaria de una persona es recompensada (reforzada), es probable que la repita, probabilidad que dependerá del éxito alcanzado y/o del valor de la recompensa. El evitar el castigo está también una recompensa. Dado que toda persona puede, generalmente, elegir entre unas u otras acciones y que cada una de éstas puede obtener una o varias recompensas. La probabilidad de elección dependerá del valor relativo que para ella ofrezca la recompensa.

"Se dice que una conducta es social cuando la acción de cada una de por lo menos dos personas constituye una recompensa (o castigo) de la acción de la otra. Si esto es así, toda proposición de la psicología behaviorista puede ser empleada para explicar las características de la conducta social, y esto es lo que constituye el verdadero objeto de la investigación de los pequeños grupos. Las variables cuyas relaciones son explicadas son las siguientes: frecuencia relativa con que cada una de las personas realiza sus actividades, valores de cada recompensa dada por el otro y variación de los estímulos de acuerdo con diversas dimensiones cognoscitivas, inclusive del estímulo que cada persona representa pa-

ra las otras. Como el valor y la frecuencia de las acciones que cada uno realiza afectan al valor y la frecuencia de las acciones del otro, eso nos abre el camino para intentar una explicación de la influencia social. A medida que aumenta el número de personas que interaccionan, el análisis se hace cada vez más complejo, pero frecuentemente es posible realizarlo recurriendo a supuestos simplificadores que se aproximan a las condiciones reales" (8).

- Teoría de la sintalidat grupal: Es definida como la personalidad del grupo en cuanto grupo. El concepto básico es la sinergia o el total de energía individual disponible para el grupo (9). Dicho de otro modo, un individuo se une a un grupo para satisfacer una o más necesidades psicológicas, al mismo tiempo, éste le aporta un determinado grado de energía en las actividades del grupo.

Estas actividades pueden ser consideradas como actividades de mantenimiento (establecimiento de la cohesión y armonía grupales), lo que exige una cantidad considerable de sinergia, para la persistencia del grupo, y como actividades orientadas a la consecución de los objetivos realizables mediante la sinergia excedente de la energía total del grupo, una vez emplazada para las actividades de mantenimiento.

Así pues, la existencia de los grupos depende de la satisfacción de las necesidades individuales. Una vez que ya no cumplen este objetivo dejan de existir.

Hay un paralelismo considerable entre los rasgos de personalidad de los miembros del grupo y la sintalidat grupal. Así, la tendencia individual a la rigidez es paralela a una sintalidat grupal conservadora.

Son defensores de esta teoría Cattell, que la formuló, -- Wispe, Saunders y Stice, y, aunque con otras denominaciones, --

Cartwright y Zander (enfoque "empírico-estadístico") y Shaw y Costanzo (transorientacional).

- Teoría de la interacción: El principal representante es R. F. Bales de la idea de que, para que un grupo de discusión/ alcance sus objetivos y conserve su estabilidad, precisa que la conducta de sus miembros se caracterice colectivamente de una forma determinada. Es un método, tal vez, más que una teoría. Volveremos sobre él.

- Teoría de las relaciones interpersonales: FIRO. Está emparentada con los enfoques psicoanalistas y explica la conducta interpersonal basándose en la orientación hacia los demás. Las necesidades de inclusión, control y afecto explican la conducta interpersonal de un individuo. Estas necesidades existen ya desde la infancia y son una consecuencia de cómo fue tratado por sus padres o los demás adultos y como respondió él a ese tratamiento.

El individuo para satisfacer su necesidad de inclusión -- trata de vincularse con otros atrayendo su atención e interés/ por lo que se esforzará para lograr el aprecio, prestigio, preeminencia, etc. Para satisfacer la necesidad de control, relacionada con la toma de decisiones en el grupo, intentará, tanto poder dominar, como ser dominado.

El afecto hace referencia a los sentimientos íntimos y -- sus dos extremos son el amor y el odio. Las personas con gran/ necesidad de afecto buscarán relaciones interpersonales estrechas, las de baja necesidad de afecto las evitarán.

Al ponerse en relación dos personas es necesario que, --- atendiendo a las necesidades anteriormente expuestas, se den tres tipos de compatibilidad:

a) de intercambio: depende del grado de intercambio de la

mutua expresión de inclusión, control o afecto. Dos personas -  
serán compatibles si exigen ambas mucho intercambio de afecto,  
no lo serán si una exige mucho y otra poco.

b) de dador-receptor: Habrá compatibilidad cuando una de-  
sea dar afecto, por ejemplo, y la otra recibirlo.

c) recíproca: Se dará cuando dos personas "satisfacen re-  
cíprocamente las respectivas preferencias de conducta".

Dos personas desean dar y recibir afecto mutuamente.

Schutz es el autor de esta teoría.

La orientación sociométrica considera que la moral y el -  
rendimiento del grupo son dependientes de las relaciones inter-  
personales entre los miembros, cuya expresión son las eleccio-  
nes sociométricas.

- Teoría de la productividad del grupo: La productividad/  
de un grupo depende de tres clases de variables:

a) exigencias de la tarea, definidas por los requisitos --  
que exige la misma tarea y por las reglas a que deben someter-  
se los miembros para realizarla.

b) los recursos o aptitudes, conocimientos, habilidades --  
y/o instrumentos poseídos por los miembros del grupo en orden/  
a la realización de la tarea.

Conocidas las exigencias de la tarea y los recursos del -  
grupo sabremos si éste posee una capacidad potencial para po--  
der realizarla. Denominamos productividad potencial a la pro--  
ductividad máxima que puede alcanzar el grupo para poder lle--  
var a cabo la tarea según los recursos de que dispone.

c) el proceso es el conjunto de acciones llevadas a cabo/  
para lograr el objetivo y que da lugar a la productividad real.  
La productividad real en su relación con la productividad po--  
tencial depende de la adecuación de los procesos respecto a --

las exigencias de la tarea. Así pues, Steiner, autor de esta teoría, propone una fórmula:

Productividad real = productividad potencial - las pérdidas debidas a un proceso erróneo.

Esta fórmula supone que el proceso de grupo implica una pérdida de la productividad potencial (recursos de los miembros) o en el mejor de los casos que no la modifica. Sin embargo, cuando se actúa en grupo es posible que la intervención de un miembro pueda sugerir o estimular ciertas ideas que individualmente no podrían haber sido suscitadas. La misma situación de grupo para ciertos individuos puede ser estimulante. Por tanto, parece ser que es más correcta la expresión:

Productividad efectiva del grupo = potencialidad potencial del grupo - pérdidas debidas al proceso de su grupo + ganancias debidas al proceso.

ooo000ooo

- (1) BALES, R.F.- "Interaction process analysis: A method for the study of small groups".- Addison-Wesley.- Cambridge (Mass).- 1950.- Pág. 33.
- (2) DEUSTCH, M.- "Comportamiento de grupo".- En enciclopedia internacional de las ciencias sociales, tomo V.- Pág. 217.
- (3) SHERIF, M., SHERIF, C.W.- "Formación de grupos".- En enciclopedia Internacional de las ciencias sociales, tomo V.- Pág. 226.

- (4) MILLS, T.M.- "The sociology of small groups".- Prencite-Hall, Englewood clifss (N.J.).- 1967.- Pág. 2.
- (5) FIELDER.- Citado por SHAW, M.E., "Dinámica de grupos" "Psicología de la conducta de los pequeños grupos".- Herder.- Barcelona.- 1980.- Pág. 23.
- (6) SHAW, M.E.- Opus cit.- Pág. 25.
- (7) SHAW, M.E.- Opus cit.- Pág. 30-52.
- (8) HOMANS, G G.- "Estudio de los grupos".- En enciclopedia Internacional de las ciencias sociales.- Opus cit.- Tomo V.- Pág. 215.
- (9) SHAW, M.E.- Opus cit.- Pág. 39-40.

270

1.5.- El relato.

### 1.5.1.-EL RELATO

Los numerosos intentos de definición del relato no han lo grado llegar a precisar un concepto válido para proponer un articulado lo suficientemente coherente, sustancial y pertinente que sustente la generalidad del concepto y la especificidad de sus clases, configuradas por elementos comunes y diferenciados.

Frente a la universalidad del relato, que aparece en to--das las sociedades, que se integra en todos los grupos humanos, que va más allá de la calidad literaria, que extiende sus fronteras desde el mito a la novela filosófica, que acoge igualmente a los subproductos de la novela de intercambio y a la literatura de élite, los estudiosos no han lògrado una definición/universal conjunta, a partir de la que se pueda avanzar rápidamente.

Pero no solamente el relato ha impuesto su presencia en -todos los grupos humanos, sino, que ha elegido para su manifesción concreta, para su plasticidad expresiva las diferentes --formas y sustancias como indica R. Barthes, "el relato puede --ser sustentado por el gesto, y por la combinación ordenada de/todas estas sustancias", (1).

Dada esta multiplicidad y extensión del campo en que se -manifiesta la realidad del relato, no es de extrañar la difi--cultad de encontrar un punto de partida. No obstante, parece -ser que la genial idea propiana de "función" recaba para sí -el haber iluminado la mayor parte de los estudios sobre el tema y los más valiosos.

#### Elementos del relato:

Las funciones se presentan como el núcleo y unidades mínimas a las que es reducible todo relato. "Por función, enten-



demostramos la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga", dice Propp (2). Así pues, según el mismo autor, lo importante no es quién hace algo ni cómo lo hace, sino lo que se hace, que es definible por un sustantivo que expresa una acción.

De aquí se pueden deducir una serie de consecuencias:

- no importa quién sea el personaje ejecutante de una acción.
- la acción es definible por un sustantivo (prohibición, interrogación, etcétera).
- la función ha de ser definida por la significación que posee dentro del relato.
- las funciones son las partes constitutivas fundamentales del relato, hay que estudiar los cuentos a través de sus funciones.

Por otra parte, C. Bremond en "La lógica de los posibles narrativos" ensaya una definición del relato como "un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción", (3). Sucesivamente va dando razón de cada una de sus proposiciones.

Si no hay sucesión no hay relato, habrá descripción (si los objetos del discurso están asociados por la contigüidad espacial), o deducción (si hay implicación de uno en otro) o efusión lírica (si se evocan por metáfora o metonimia). Si no hay unidad en una misma acción, no hay relato, habrá cronología (sucesión de hechos coordinados). Si no hay implicación de interés humano, no puede haber relato, pues es en la narración de hechos producidos o sufridos por sujetos humanos o antropomórficos donde los acontecimientos adquieren sentido y se organizan en una serie temporal estructurada.

Parece ser, como indica R. Barthes (4), que se parte de una convención para tomar el concepto de "función" como unidad mínima narrativa, y entender función como la definen Propp y C./ Bremond. Barthes llama a este tipo de unidades "distribucionales" y las subdivide según la importancia que ejercen en el relato en función cardinal o catálisis. Las primeras constituyen verdaderos nudos del relato (o de un fragmento del mismo), "quicios" en su primigenio sentido etimológico; son las que -- abren, mantienen o cierran una alternativa consecuente para la continuación de la historia, otro modo, que inaugure o concluya una incertidumbre. Dice R. Barthes que este tipo de función -- puede ser a primera vista muy insignificante; donde adquieren/ su sentido no es en el "espectáculo" (volumen, rareza, fuerza, etc. de la acción enunciada) sino en el "riesgo", en los momentos de riesgo del relato, así por ejemplo, la llamada al timbre de la puerta y su acción o ausencia de acción siguiente, -- abrir o no abrir, puede ser trascendental para el desarrollo -- de la historia. La catálisis tiene una naturaleza complementadora respecto a los núcleos o acciones cardinales. Son como lujos, descansos, zonas de seguridad; en el ejemplo anterior se--rían las acciones que llenan el espacio entre abrir o no abrir la puerta: el encender un cigarrillo, el pasear por la habitación, etc.. Su funcionalidad puede ser débil, pero no nula, -- puede acelerar o retardar el discurso y al menos cumple una -- función fática, según el concepto de Jakobson, mantiene el contacto entre el narrador y el lector.

R. Barthes propone otro tipo de unidades del relato, son/ los "indicios", para los que abre una clase de unidades llamada "integradora". Forman parte de una relación paramétrica, según el concepto de Ruwet. Es extensiva a un episodio, persona-

je, o a toda una obra. Se ha de distinguir entre "indicios propiamente dichos", que remiten a un carácter, a un sentimiento, a una atmósfera (por ejemplo de sospecha), a una filosofía, e/ informaciones, que sirven para identificar, para situar en el tiempo y en el espacio", (5). Así, si dice el relato que la habitación estaba cubierta de abundante polvo (indicio propiamente dicho) puede significar que no estaba habitada desde hacía cierto tiempo; en este caso el lector tiene que descifrar/ un significado implícito, ha de aprender a conocer una atmósfera, personaje, etc.; si decimos que Javier tiene 27 años, es rubio y tiene un lunar detrás de la oreja (informante) estamos identificando con un significado inmediato a Javier. Pero algunas veces estas informaciones pueden tener un valor de clave para el desarrollo del relato. Por ello creo que es interesante recurrir a P. Clanche (6) quien distingue entre indicio "sémico y "hermenéutico". "Un indicio es sémico cuando su supresión no es dirimente para la comprensión y la inteligibilidad/ del relato". Es hermenéutico cuando su supresión priva al relato de su inteligibilidad".

Estos dos tipos generales de unidades definidas por R. Barthes remiten las funciones a los "relata metonímicos", los índices a los "relata metafóricos", a los primeros les une una función del hacer, a los otros una función del ser, (7). Los índices son unidades semánticas, implican un significado; las funciones, una operación.

Volvamos a las unidades nímicas del relato, a las funciones, según el concepto de Propp y de C. Bremond.

Si las unidades de base, los átomos narrativos, son las funciones, éstas se agrupan en secuencias, donde adquieren su significación en el desarrollo de la intriga. Una acción sólo/

puede ser definida según su situación dentro del relato.

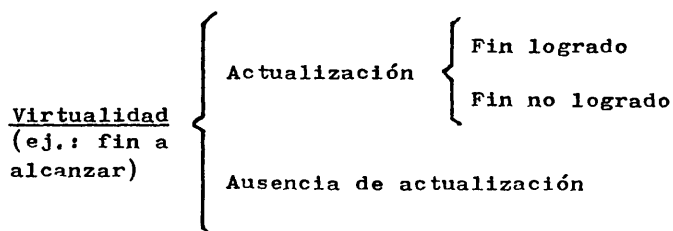
Las unidades superiores son las secuencias que dan origen al relato como unidad total.

Propp, Barthes y Todorov se pronuncian a favor de la proposición de que existe un número de categorías generales relativamente pequeño dentro de todas las tramas de cualquier relato. La observación de Chatmann es acertada cuando expone que lo realmente importante no es saber si existe un conjunto predeterminado de funciones para expresar el acontecimiento narrado, sino cuál es la estructura de la obra, (8).

Para C. Bremond la secuencia elemental es consecuencia de la agrupación de tres funciones que responde a las tres fases/ de cualquier proceso:

- a) una función que abre la posibilidad del proceso
- b) una función que realiza la virtualidad en forma de conducta o acontecimiento en acto.
- c) una función que cierra el proceso en forma de resultado alcanzado.

Para Propp una función necesita de la que la sigue en la secuencia. En cambio para C. Bremond (9), el narrador, siempre tiene la libertad de actualizar o no una virtualidad para convertirla en acción, y una vez actualizada puede dejar que el proceso llegue a su fin o detenerlo. De esta red de posibles surge el siguiente esquema que se ha hecho célebre:



Las secuencias elementales se combinan entre sí de forma/ que dan lugar a secuencias complejas, las configuraciones posibles son muy variadas, C. Bremond cita como las más significativas:

a) el encadenamiento por continuidad, unos procesos se siguen a otros sin interferencias.

b) el enclave: "un proceso, para alcanzar su fin debe incluir a otro, que le sirve de medio, el cual a su vez puede incluir a un tercero, etc".

c) el enlace: mira a los diversos roles que ejercen los "dramatis personae". Así una acción puede ser mirada desde --- quien la hace, la padece o la juzga. "Una función a desde la perspectiva de un agente A, cumple una función b, si se pasa a la perspectiva de un agente B".

Dice R. Barthes que "no existe en el mundo un solo relato sin personajes" (10) ya que suponen un plano de descripción --- sin el cual no es inteligible la más pequeña acción. Cualquier acción supone un agente. Según Greimas los personajes no son sino lo que hacen en el relato, de ahí su nombre de actantes.

Los estudios sobre el relato han tenido muy en cuenta --- apoyar la frontera entre personaje y persona, volviéndose decididamente a favor de aquel. Sin personajes no son entendibles/, las acciones, ahora bien, el personaje es definido no en cuanto a su esencia psicológica, a su ser, sino en cuanto a participante en la acción. Por ello no es vanal la designación de Greimas cuando los califica de actantes. Bremond en este punto sigue la línea de Greimas y determina que cada personaje es el agente de su secuencia y en la secuencia donde existe más de un personaje, ésta es considerada desde varios puntos de vista así lo que para uno es ejercicio de la justicia, para otro es/

castigo.

No todos los personajes en el relato están tocados de la misma trascendencia. Para Nikiforov el personaje principal lleva consigo la función biográfica, mientras que los personajes secundarios llevan las funciones de complicación de la intriga (ayudan, obstaculizan o solicitan al héroe).

W. O. Henchicks en su "Semiología del discurso literario" (11), recoge la opinión de Olrik sobre el personaje: "el principio general de que cada atributo de una persona u objeto se debe expresar por medio de las acciones; de otra forma no es nada". Sin embargo, existen dos formas que pueden ser alternativas y/o simultáneas para la descripción de los personajes. Las alternativas vienen dadas desde la perspectiva del interpretar (el niño jugaba con todos los compañeros de su clase) y del contar (el niño era sociable). Sin embargo, como veremos más adelante, en ciertas formas expresivas, narrativas, vg. o/ un relato puramente icónico, será necesario fundamentalmente ayudarse del "interpretar".

Olrik polariza el análisis del personaje en protagonista/ y en antagonista, concebido a través de su ley del contraste.

Resumiendo, podemos esquematizar las unidades fundamentales del relato, teniendo presente que la unidad es la función, de la que dirimen todas las demás.

- |                       |                    |   |                             |
|-----------------------|--------------------|---|-----------------------------|
| 1.- <u>FUNCION</u> :  | 1.1.- Nuclear      | { | Unidades "distribucionales" |
|                       | 1.2.- Catalítica   |   |                             |
| 2.- <u>INDICIOS</u> : | 2.1.- Sémico       | { | Unidades "integradoras"     |
|                       | 2.2.- Informante   |   |                             |
|                       | 2.3.- Hermenéutico |   |                             |

3.- SECUENCIAS: - Elementales

- |             |   |                |
|-------------|---|----------------|
| - Complejas | { | . Continuidad  |
|             |   | . Enclave      |
|             |   | . Enlace       |
|             |   | . Otras formas |

4.- LOS ACTANTES:- El protagonista

- El antagonista

- |                   |   |                       |
|-------------------|---|-----------------------|
| - Los secundarios | { | Ayuda al protagonista |
|                   |   | Ayuda al antagonista  |

Las partes del relato:

Una de las grandes aportaciones de Propp fue su oposición a las concepciones atomistas imperantes a la sazón que consideraban el motivo o bien el argumento como mónadas narrativas in descomponibles (E. Mélétski), (12). Propp somete el texto a un fraccionamiento, a una segmentación de acciones sucesivas. Para Propp todas las funciones que se suceden cronológicamente constituyen una especie de secuencia sintagmática lineal.

Para Nikiforov el argumento viene dado por la agrupación de las funciones del personaje principal y de los personajes secundarios en una determinada cantidad de combinaciones.

El relato es un ente articulado, lo que es una característica esencial para su análisis estructural.

Greimas (13) entiende el relato como un todo significativo que tiene como contrapartida una estructura jerárquica del contenido: Así visto en su dimensión temporal, está dicotomizado en un antes y un después. Por otra parte la unidad discursiva puede ser considerada como un algoritmo, como una sucesión de enunciados cuyas funciones-predicados conjugan un conjunto de comportamientos diversos que tienen una finalidad. Esta po-

sibilidad algorítmica permite la correlación, la existencia de relaciones necesarias y la comparación entre los elementos funcionales del relato, de suma utilidad para el análisis.

Para Bremond la articulación es definible por la sucesión de acontecimientos de interés humano dirigidos a un fin. El relato es subdivisible en secuencias que pueden partir de un estado inicial de carencia o satisfacción que acaban en un estado inverso, o sea, de satisfacción o deficiencia. Ambos estados pueden pasar o no por diversos ciclos de mejora y degradación, o viceversa.

Para W. O. Hendricks (14) "el argumento es el aspecto dinámico de la narración, en oposición a la naturaleza estática/ de los contrastes entre personajes". Mediante el argumento se/ pueden interrelacionar a los personajes especialmente en la -- unión del protagonista y el antagonista en situaciones de interés humano. El argumento posibilita conquistar puntos superiores de interacciones conflictivas.

Para Todorov, fiel al concepto de función, el relato res--ponde a unas reglas de acción; dicho de otra forma "en un relato, la sucesión de las acciones no es arbitraria, sino que obedece a una cierta lógica. La aparición de un proyecto provoca/ la aparición de un obstáculo, el peligro provoca una resistencia o una huida", (15).

Barthes recogiendo la opinión de los formalistas rusos -- aclara que se constituye en unidad todo segmento de la histo--ria que se presente como el término de una correlación (16).

En resumen, el relato es un todo articulado cuyas partes/ están definidas por secuencias o núcleos unidos entre sí por -- una relación de solidaridad. Cada autor entiende esa relación/ de solidaridad de diversas formas, como se puede colegir de lo



expresado anteriormente.

Para el ensamblaje de unas secuencias en otras, mejor de/ unos acontecimientos en otros, Todorov (17) teniendo en cuenta el aspecto temporal del relato, primeramente estudia la diferencia entre temporalidad de la historia y del discurso; en la historia los acontecimientos pueden desarrollarse al mismo --- tiempo, en el discurso necesariamente ha de situarse unos sucesos antes y otros después. De aquí se derivan una serie de posibilidades:

- Encadenamiento (yuxtaposición de historias diferentes, / una vez terminada la primera, comienza la segunda).
- Intercolación (inclusión de una historia dentro de ---- otra).
- Alternativa (contar dos historias simultáneamente, interrumpiendo ya una, ya la otra, para retomarla en la - interrupción siguiente).

Bremond explica ese ensamblaje mediante diversas configuraciones a las que ya se ha hecho referencia: encadenamiento - por continuidad, enclave y enlace. Para él las secuencias más elementales se engendran entre sí mediante las formas indicadas en secuencias más complejas y siguiendo el esquema, éstas/ en la unidad total del relato.

- (1) BARTHES, R.- "Estudio estructural del relato".- Comunicaciones.- Editorial Tiempo Contemporáneo.- Buenos Aires.- 1970. Pág. 9.
- (2) PROPP, W.- "Morfología del cuento".- Ed. Fundamentos.- Madrid.- 1977.- Pág. 32.
- (3) BREMOND, C.- "Análisis estructural del relato".- Pág. 18 y siguientes.
- (4) BARTHES, R.- "Análisis estructural del relato".- Pág. 90.
- (5) BARTHES, R.- "El texto libre". Editorial Fundamentos.- Pág./ 203.
- (6) CLANCHE, P.- "Análisis estructural".- Pág. 21.
- (7) BARTHES, R.- "L'empire des signes".- Skira.- Págs. 9 y 110.
- (8) CHATMANN, SEYMOUR.- "New ways of analyzing narrative structure".- Lenguaje and style, 2.- Pág. 3-36.
- (9) BREMOND, C.-Opus cit. págs. 87 y 88.
- (10) BARTHES, R.- Opus cit. pág. 29.
- (11) HENDRICKS, W. O.- "Semiología del discurso literario".- -- Pág. 136 y siguientes.
- (12) MELETINSKI, E.- "Morfología del Cuento".- Pág. 182.
- (13) GREIMAS.- "Análisis estructural".- Pág. 46.
- (14) HENDRICKS, W. O.- Opus cit. pág. 213.
- (15) TODOROV.- "Análisis estructural".- Pág. 164.
- (16) BARTHES, R.-Opus cit. pág. 16.
- (17) TODOROV.- Opus cit. Págs. 174 y siguientes.

221

"En efecto, creemos que el cine no/ sólo es un arte, una cultura, sino tam- bién un medio de conocimiento; es de- cir, que no se trata sólo de un medio/ de propagar conocimientos, sino tam- bién un medio de abrir el pensamiento/ a horizontes nuevos" (J. Mitry).

1.6.- La imagen y las formas icónicas.

### LA IMAGEN

#### 1.6.1.- Concepto:

Se han estudiado diversas aproximaciones de definiciones - etimológicas sobre el fenómeno de la imagen:

Imago: retrato, reproducción ( 1 ).

Imitari/mimein: redoblar ( 2 ).

Yem (raíz céltico-báltico-índica): hacer doble, fruto ( 3 ).

Si ampliamos el vocabulario del contexto "imagen", nos encontramos, como propone A. M. Thibault, con videre (por oposición a cualquier otro sentido que no sea la vista), ídolo (como oposición al logos), eikón (retrato, icono, imagen, para liberar al concepto de toda la pesada herencia filosófica y religiosa que conlleva la palabra imagen. Sin embargo, la acepción semiológica a que ha concedido Pierce a la palabra icono introduce una nueva problemática: entiende este autor por icono todo tipo de signo que opera de hecho por similitud entre dos elementos, / cuya naturaleza puede ser visual, pero también táctil, olfativa, acústica...)

Una mirada detenida por este campo semántico, si no nos -- llega a definir los contenidos del concepto imagen, sí que nos / presta una aproximación, desde la cual se puede entender la ima gen, en primer lugar, como una reproducción, como un redoblar, / un hacer doble. Nos insta en el concepto de representación - analógico, según el cual, la imagen no es la cosa, pero sí la - representa. Este concepto de "representación" deja la puerta -- abierta a concreciones y matices enriquecedores del concepto. - El término videre limita el campo a lo visual (o al menos deter mina una clase de imagen, la visual), el ídolo establece la ---

frontera con el logos y el icono, nos presenta un término sin escrituras previas religiosas o filosóficas, un término para acuñar en él todos los contenidos definidos que queremos recabar del concepto imagen.

La misma A. M. Thibault se ha propuesto recabar juicios de los propios usuarios. Un tercio de los estudiantes encuestados centran su atención sobre el aspecto de la reproducción, reflejo, diseño, etc. que designa lo real, mientras que las dos partes restantes lo hacen sobre la importancia de los fenómenos mentales, las referencias comunes, los códigos, las esperanzas.

No es extraño que en un campo del pensamiento tan nuevo y tan viejo, de míticas resonancias y de emergentes innovaciones/técnicas, no hayan proliferado precisamente las definiciones semánticas o de contenido desde un punto de vista científico. Nosotros vamos a recoger tres que se pueden considerar representativas:

A. Moles define la imagen como "un soporte de la comunicación visual, que materializa un fragmento del medio óptico (universo perceptivo) susceptible de persistir a través del tiempo, y que constituye uno de los principales componentes de los mass-media (fotografía, pintura, ilustraciones, esculturas, cine, TV, etc.)" (4).

J. L. Schefer en su artículo, la imagen: el sentido "invertido", entiende que la imagen contiene "una noción contradictoria y emblemática (por lo tanto ejemplar de lo que no es en su "contenido manifiesto"):

- consiste en una organización material;
- que sólo tiene título en su función anafónica (imitación por desplazamiento e instituyendo, a título de referente,

lo que no está más -allí-) donde se encuentra en efecto/  
 su definición positivista: la imagen es la persistencia/  
 de lo que ha desaparecido" ( 5 ).

N. Taddei la define concisamente: "Por imagen entendemos,/  
 por consiguiente, lo que reproduce en contornos (es decir, ha--  
 cer dobles) los contornos de la cosa representada y llega a ser  
 expresiva o comunicante precisamente en virtud de tal reproduc-  
 ción" ( 6 ).

De estas definiciones se desprende que: la imagen es una -  
 organización material que, sometida a un soporte, puede persis-  
 tir independientemente del objeto cuyos contornos reproduce en/  
 contornos que lo representan, con una finalidad expresiva o de/  
 comunicación. Umberto Eco reincide sobre el concepto de analo--  
 gía pero haciendo una llamada a los procesos mentales: "el sig-  
 no icónico construye un modelo de relaciones (entre fenómenos -  
 gráficos) homólogo al modelo de relaciones perceptivas que con-  
struimos al conocer y recordar al objeto ( 7 ). Así pues la ima--  
 gen hay que entenderla desde su creación mental por parte de --  
 quien la produce según unas intencionalidades, su expresión ma-  
 terial en un soporte y la intelección de quien la percibe.

Como nuestra intención no es hacer semiología de la imagen,  
 estas definiciones no tienen otra finalidad que presentar un --  
 marco teórico, por lo que no profundizaremos en el tema.

### 1.6.2.-CARACTERISTICAS DE LAS IMAGENES

Una de las características persistentes en las diversas -- concepciones de la imagen es el concepto de analogía:

C. Metz encuentra en el "status analógico" el modo más manifiesto de distinción entre la imagen y las demás clases de objetos significantes, especialmente de la secuencia de palabras, pues mientras vg. la imagen de gato se asemeja al objeto gato, / el segmento escrito o fónico /gato/, no se le asemeja. Ahora -- bien, el mismo Metz nos advierte que el que la imagen tenga un/ carácter analógico, no impide que, al mismo tiempo, pueda contener diversas relaciones arbitrarias (8 ).

Joan Costa hace un análisis de la apreciación de analogía/ que se viene predicando de la imagen fotográfica: existe una polarización de la función analógico-reproductiva de la fotogra-- fía que viene determinada no sólo por la misma naturaleza y función primigenia de la fotografía (su naturalismo intrínseco, el determinismo de la imagen, la ilusión de objetividad), los hábitos de la visión y de la memoria visual, el dominio de la ima-- gen en nuestra sociedad, sino también por las mismas investiga-- ciones semiológicas de la imagen que centran sus análisis en el aspecto analógico y literal de la fotografía. El autor no niega a la fotografía la capacidad de analogía, de representación de/ la realidad, pero sí llama la atención de que al mismo tiempo, / como advertía C. Metz, contiene signos no-analógicos de lo real visible y es a partir de aquí como la fotografía puede conver-- tirse en expresión visual autónoma ejerciendo una función verdaderamente creativa (9 ).

C. Metz reflexiona lúcidamente sobre la analogía de la ima

gen en su trabajo, "Más allá de la analogía, la imagen". La analogía es una característica de la imagen, "un carácter muy sorprendente de muchas imágenes", pero la imagen es algo más, está más allá y más acá de la analogía:

- El mensaje visual puede no ser analógico.
- La analogía visual admite variaciones cuantitativas (verán a ser los grados de iconicidad de A. Moles) y variaciones cualitativas (diversas apreciaciones de la semejanza según la cultura).
- El que un mensaje visual esté dotado de mucha iconicidad, no excluye por ello la existencia de relaciones lógicas.
- Algunos de los mensajes que se consideran visuales son - en realidad textos mixtos, ya en su materialidad misma - (cine sonoro, comic, etc.), como en su estructura (superposición de varios códigos en una misma imagen, estratificaciones culturales de la imagen - Francastel).
- La semiología de la imagen nos indica que lo visual no es esencialmente una actividad visual. Sin llegar al extremo de la afirmación de J. L. Schefer: la imagen sólo/ existe por lo que en ella se lee.

La iconicidad: Se presenta como la dimensión opuesta a la/ abstracción, o sea, es la "cantidad" de realismo de una imagen/ en comparación con el objeto que representa. A. Moles ha diseñado una escala de 12 grados que va de la total iconicidad y mínima abstracción -el objeto mismo- a la iconicidad nula y máxima/ abstracción -la palabra que designa a dicho objeto-. La recogemos en el cuadro número 20. (10).

Moles indica cómo entre ambos extremos se sitúan las imágenes



Cuadro n.º 20

ESCALA DE ICONICIDAD DECRECIENTE O DE ABSTRACCION CRECIENTE

Nº	DEFINICION	CRITERIO	EJEMPLOS
0	El propio objeto.	Puesta eventualmente - entre paréntesis en el sentido de Husserl.	La vitrina de un comercio, la exposición. El tema del lenguaje natural de Swift a Laputa.
1	Modelo bi o tridimensional en la escala.	Colores y materiales/ arbitrarios.	Muestras fáticas.
2	Esquema bi o tridimensional reducido o aumentado. Representación - anamorfósica.	Colores o materiales/ escogidos según criterios lógicos.	Mapa en tres dimensiones, globo terraqueo, - mapa geológico.
3	Fotografía o proyección realista sobre un plano.	Proyección, perspectiva rigurosa, medias tintas, sombras.	Catálogos ilustrados, - carteles.
4	Dibujo o fotografía - llamados "desviados" - (operación visual de lo universal aristotélico) Perfiles dibujados.	Criterios de continuidad del contorno y de cierre de la forma.	Carteles, catálogos, - prospectos.
5	Esquema anatómico o de construcción.	Abertura del carácter o de la cubierta. Respecto a la topografía. Arbitrariedad de los valores, cuantificación/ de los elementos y simplificación.	Corte anatómico, corte de un motor de explosión. Plano de los circuitos de un receptor - de radio. Mapa geográfico.
6	Vista "brillante". Visión "desplezada".	Disposición perspectiva de las piezas según sus relaciones de proximidad topológica.	Visión de un encendedor o de un motor.
7	Esquema de principio - (electricidad y electrónica).	Substitución de los elementos por unos símbolos normalizados. Reso de la topografía a la topología. Geometrización.	Plano esquematizado - del Metro de Londres. - Plano del circuito de un receptor de TV o de un sector de radar. Esquema unifiliforme de electrónica.

## ESCALA DE ICONICIDAD DECRECIENTE O DE ABSTRACCION CRECIENTE

Nº	DEFINICION	CRITERIO	EJEMPLOS
8	Organigrama o esquema block	Los elementos son unas cajas negras funcionales, enlazadas por unas conexiones lógicas: análisis de las funciones lógicas.	Organigrama de una empresa. "Flow chart" de un programa de ordenador. Serie de operaciones químicas.
9	Esquema de formulación	Relación lógica y topológica en un espacio no geométrico, entre elementos abstractos. Las uniones son simbólicas, todos los elementos son visibles.	Fórmulas químicas desarrolladas. Sociogramas.
10	Esquemas de espacios/ complejos. Esquemáticos (flecha).	Combinación en un mismo espacio, de representaciones de elementos - esquemáticos (flecha, - recta, plano, objeto) pertenecientes a distintos sistemas.	Fuerzas y posiciones - geométricas sobre una - estructura metálica; esquemas de estática, gráfico, polígono de Cremona.
11	Esquema de espacio puramente abstracto y esquema vectorial.	Representación gráfica en un espacio métrico - abstracto, de las relaciones entre magnitudes vectoriales.	Gráfico vectorial de - electrotécnica. Triángulo de Kapp. Polígono de Blondel para un motor asíncrono. Diagrama de Max-well. Objetos sonoros. Triángulo/ de las vocales.
12	Descripción en palabras normalizadas o en fórmulas algebraicas.	Signos puramente abstractos sin conexión - imaginable con el significado.	Ecuaciones y fórmulas. Textos.

nes deliberadamente deformadas, reformadas, simbolizadas y simplificadas. Son los artistas los que fundamentalmente han hecho este recorrido, dado su espíritu sensible, guiados fundamentalmente por su voluntad de interpretar el mundo. Entre --- otros elementos expresivos han utilizado:

- Los contornos apoyados.
- Los errores de perspectiva.
- Las grandes masas coloreadas.

Sin embargo la ruptura con la iconicidad es recogida también por los realizadores de las imágenes técnicas: utilizando los elementos expresivos que les aportan los dispositivos técnicos: el "flou", el "barrido de imagen", etc.

La complejidad-sencillez: La correlación de lo simple a lo complejo, que se refiere sencillamente a unas escalas empíricas. Podemos indicar que, entre otros factores que determinan la complejidad de una imagen, se encuentran: la cantidad de elementos representados conjuntamente en una imagen y las relaciones que entre esos elementos existan. Pero los factores expresivos y técnicos, las deformaciones, la simbolización, el grado de iconicidad, la referencia a unos repertorios comunes/ dejan su impronta en la imagen influyendo en su complejidad y/ por supuesto en la lectura de la imagen.

Originalidad-estereotipo: La gran afluencia de la imagen/ y el vasto dominio que ejerce en nuestra sociedad han ido incrementando la estandarización, las imágenes se repiten bajo unos mismos modelos, bajo unos mismos patrones; pero, al mismo tiempo, los creadores se han empeñado en la búsqueda de nuevas

formas, en encontrar el elemento único, atractivo y sorprendente por novedoso, ya sea referido al diseño e la interacción en tre los elementos que lo componen, en lo ir ólito de su correspondencia, en las conquistas expresivas técnicas, en las imágenes retóricas, en la perfecta elaboración e en la combinación de estos factores.

### 1.6.3.-DENOTACION Y CONNOTACION

Tal vez sería necesario de una vez por todas exigir a los/ semiólogos que definiesen con precisión qué es un código y, des de luego, sería deseable que se pusieran de acuerdo. Mientras - tanto tendremos que trabajar con los instrumentos que poseemos. Este es el caso de R. Barthes que después de declarar sin más - motivaciones que la imagen fotográfica es un "mensaje sin códi- go" de lo que se deduce que es un mensaje continuo, propone en/ las líneas siguientes dentro de un mismo artículo una "codifica ción de lo analógico fotográfico". Y lo demuestra brillantemen- te. Tal vez el problema resida en que el concepto de código no/ es utilizado en el mismo sentido, en uno y otro caso, no es pensa- do unívocamente.

Las artes imitativas y cuando se comportan como tales, o - sea, las que son reproducciones analógicas de la realidad, dibu- jos, cine, fotografía... contienen dos mensajes, uno denotado,/ que responde a la analogía de la imagen y otro connotado que es la manera de leerlo, la imposición de un sentido secundario, la significación que se le extrae; y quien lee es un ser cultural. Así pues, ni la imagen más objetiva y documentalista está exen- ta de la connotación, no puede reducirse al mensaje literal ni/ ser enteramente ingenua.

El mismo R. Barthes presenta diversos procedimientos de -- connotación que afectan a la imagen fotográfica, éstos tienen - lugar en el tratamiento técnico, encuadre, selección de los con tenidos de la imagen, compaginación, etc. Los divide estructu- ralmente en dos clases: trucaje-pose y objetos que modifican lo- real y se benefician del mensaje denotado; y fotogenia, esteti-

cismo y sintaxis, cuya connotación está en la imagen misma.

Pero la connotación va más allá de las técnicas de procedimiento, de los artilugios conscientes inductores de connotación. Pues una imagen, más allá y más acá de las intenciones expresivas del autor, se materializa en una de las formas posibles, no se produce al azar, sin la intervención humana; y a través de esa elección consciente o inconsciente, el autor comunica algo que no es la propia realidad, sino una visión de la misma; se le añade un sentido secundario, aunque tal vez no controlado. Por otra parte, esta imagen podrá ser "leída" por el receptor, echando mano de los repertorios comunes que poseen el emisor y el destinatario. "Lectura" que no siempre tendrá que coincidir con la "escritura" del emisor. Ahora bien no todas las imágenes están saturadas en el mismo grado por la denotación y la connotación. Unas serán predominantemente connotativas y otras denotativas (dependiendo de su grado de analogía).

J. Bertin en su estudio sobre la gráfica cita diversos tipos de imagen en relación con la significación atribuida a los signos:

Cuadro n.º 21

SIGNIFICACION	SISTEMA DE PERCEPCION	
	OIDO	OJO
Pansémica	Música	Imagen-no figurativa
Polisémica	Palabra	Imagen-figurativa
Monosémica	Matemática	Gráfica

Según esto cada tipo de imágenes puede ser interpretada de una sola o varias formas posibles. Para la imagen no-figurativa cualquier significación es posible, el control de significación

por parte del emisor es mínimo, incluso su intención pretende -- justamente este efecto, el ejercicio creativo de imaginación -- significadora está pleno de posibilidades, si bien no se descartan ciertas tendencias, ciertos núcleos sugeridores, pero no de finidores, de significación.

La imagen figurativa precisamente por su analogía y denotación marca una pauta, una forma de ser entendida la imagen, desde su representación de la realidad y desde la "referencia al -- repertorio de analogías y jerarquías, que es variable de un receptor a otro, en función de sus características personales, -- pertenencia a un medio socioeconómico, a una época".

La imagen "racional", la gráfica, sólo admite una sola y -- única forma de ser interpretada o mejor dicho cualquier forma -- de significación está rigurosamente fijada por una normativa -- concreta y precisa.

En definitiva habrá que preguntarse si no es la misma realidad o "irrealidad" representada por las diferentes imágenes -- no-figurativas, figurativas y "racionales" (gráfica) la que determina en sí misma la significación atribuida a los signos o -- es la forma e intencionalidad codificadora la que causa la diferencia de significación.

#### 1.6.4.-LA COMPOSICION DE LAS IMAGENES Y SUS TECNICAS

D. A. Donis en su texto "La sintaxis de la imagen", hace una relación de lo que llama técnicas de comunicación visual: su carácter es dipolar e intenta acentuar uno de los dipolos -- (equilibrio o inestabilidad, por ejemplo) para conseguir su objetivo: la transmisión de una idea, un ambiente o un efecto a través de la composición; como es obvio, estas técnicas son elementos que hay que tener en cuenta en el diseño de comunicación con imágenes y esto tanto cuando se trate de imágenes gráficas, en el que el diseño es organizado previamente a nuestro antojo/ recurriendo o no a la realidad, como cuando se trate de cualquier otro tipo de imágenes, cuyos contenidos pueden ser de muy alto grado de iconicidad; pues aquí también mediante la retórica de la mediación técnica, vg.: encuadre, angulación, definición de imagen, se puede manipular ésta atendiendo a las técnicas de composición que nos propone D. A. Dondis. (11)

Estas técnicas de composición agrupadas por pares son asignables a los recursos técnicos mientras que las características de la imagen que hemos citado anteriormente: iconicidad-abstracción, originalidad-vulgaridad, denotación-connotación, etc. son predicables de todas las imágenes por el hecho de serlo, será pues conveniente no confundirlas.

Equilibrio (C)-inestabilidad

Simetría (C)(F)-asimetría

Regularidad (F)-irregularidad (P)(E)

Simplicidad (P)(C)(F)-complejidad (E)(B)

Unidad (C)(F)-fragmentación

Economía (P)-profusión (B)



Reticencia-exageración (P)(E)(B)  
 Predictibilidad-espontaneidad (P)(E)  
 Actividad (P)(E)(B)-pasividad (C)  
 Sutileza (F)-audacia (E)(B)  
 Neutralidad-acento  
 Transparencia-opacidad  
 Coherencia (C)(F)-variación (E)(B)  
 Realismo-distorsión (E)  
 Plana (P)-profunda  
 Singularidad-yuxtaposición  
 Secuencialidad (F)-aleatoriedad  
 Agudeza (F)-difusividad  
 Continuidad (F)-episodicidad (11)

Las letras entre paréntesis indican los estilos en los que hay una preponderancia de unas determinadas técnicas (P) primitivismo, (C) clasicismo, (B) barroco, (E) expresionismo y (F) -funcionalismo.

El estilo para Dondis es la síntesis de los elementos, las técnicas, la sintaxis, la instigación, la expresión y la finalidad básica, en definitiva y dada su difícil descriptibilidad podrá considerarse como una categoría o clase de la expresión visual conformada por un entorno cultural total.

La expresión plástica es una forma de definir las culturas, las creencias, la religión, los modos de vida y las realidades físicas. Todo ello influye en la percepción del mundo, "lo que uno cree ejerce un control tremendo sobre lo que uno ve", y lo que uno ve, aún a pesar de las mediaciones técnicas y estilísticas, o precisamente por ellas, queda reflejado en lo que uno --pinta, en las imágenes que produce.

Los sujetos creadores son deudores de los sistemas de vida, de las amplias categorías de expresión visual que configuran -- una época, un espacio; pero son ellos, al mismo tiempo, los que son capaces de una percepción diferente que se materializa en - nuevas formas de expresión generadoras del cambio. En algunas - situaciones adquieren tal vigor, concitan la expresión de lo es perado de tal forma que determinan el inicio de un nuevo modo - de ver, otras veces la innovación es tan gradual que es sumamente difícil elegir un punto del continuo evolutivo como momento/decisorio.

#### 1.6.5.-TIPOS DE IMAGEN

Una clasificación de imágenes en unas determinadas categorías se muestra interesante para nuestro propósito investigador en cuanto que hemos utilizado diversas "formas icónicas" en --- nuestro trabajo de experimentación.

N. Taddei propone una división centrada en el "cognoscente" ya sea una imagen interior (sensitiva e intelectual) y otra exterior, natural (la huella -física y ejemplar- el reflejo y el gesto) y expresiva (que se subdivide en "normal" y "técnica: visual, sonora y audiovisual").

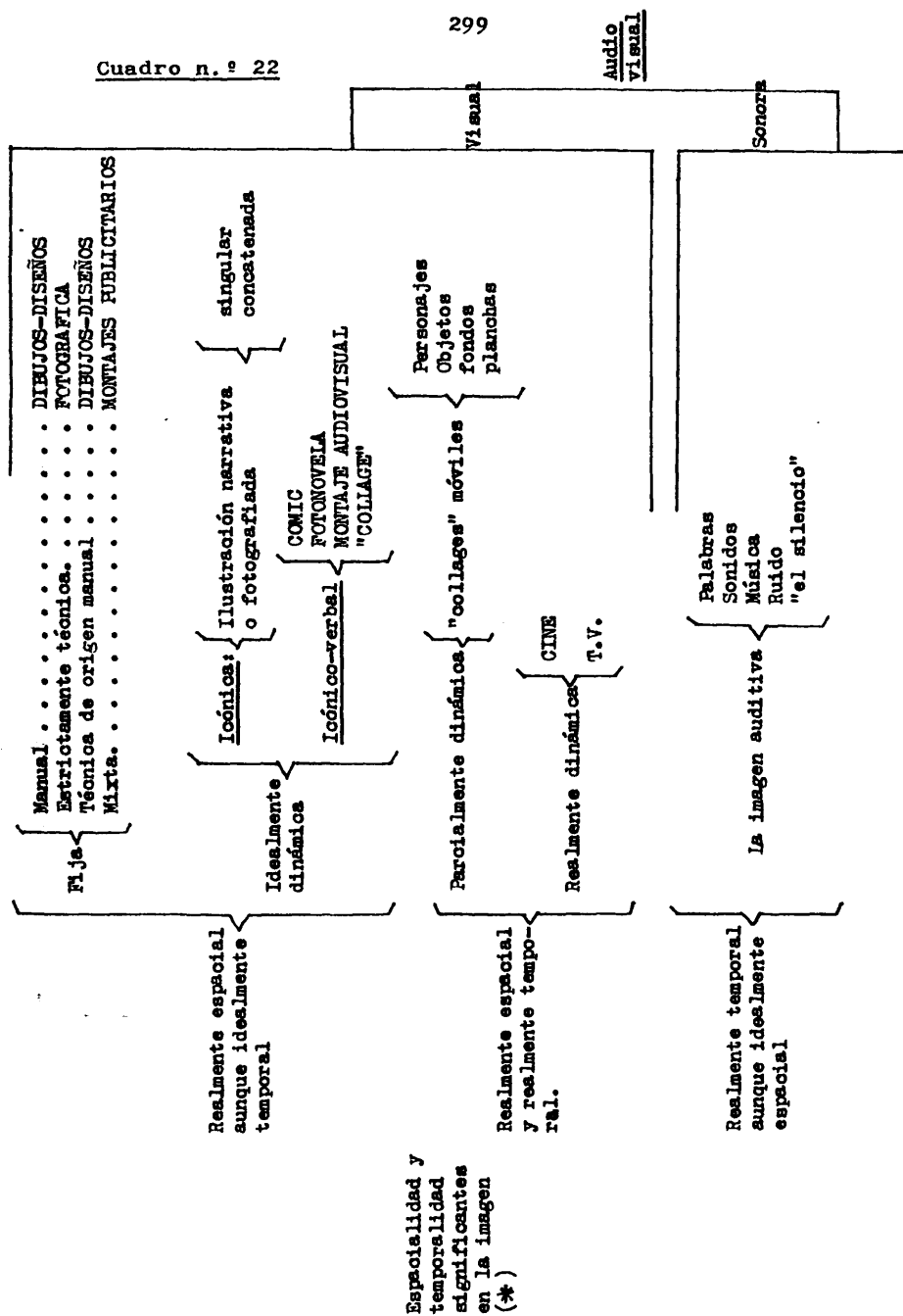
Es la imagen expresiva la que nos interesa, ya que es la - materializable en un soporte y objeto de nuestro estudio. En -- realidad es el sentido que le hemos aplicado hasta el momento - aquí al concepto de imagen.

Entenderemos por imagen normal aquella para cuya producción no es necesario el concurso de una máquina reproductiva, ya sea para su producción, o su proyección. Técnica, en caso contrario.

Nos interesa especialmente saber cómo se comporta la imagen desde el punto de vista temporal y espacial. Cómo es capaz/ la imagen de reproducir o representar el tiempo y el espacio. - Lo que es de suma importancia para el análisis del relato icónico.

ooo000ooo

Cuadro n.º 22



\* Esquema inspirado parcialmente en Taddei y Busquets.

- (1) THIBAUT, A.M.- "Imagen y comunicación".- Fernando Torres - Editor.- Valencia.- 1973.- Pág. 20.
- (2) SCHEFER, J.L.- "La imagen: el sentido 'investido'".- En análisis de las imágenes.- E. Tiempo Contemporáneo.- Buenos Aires.- 1972.- Pág. 275.
- (3) TADDEI, N.- "Educar con la imagen".- Marova.- Madrid.- 1979. Pág. 25.
- (4) MOLES, A. "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?, en --, THIBAUT-LAULAN, A. M. y otros. "Imagen y comunicación". --, Fernando Torres. Editor.- Valencia.- 1973.- Pág. 47.
- (5) SCHEFER, J. L.- "Análisis de las imágenes".- E. Tiempo Contemporáneo.- Buenos Aires.- 1972.- Pág. 284.
- (6) TADDEI, N.- "Educar con la imagen".- Marova.- Madrid.- 1979. Pág. 25.
- (7) ECO, U.- "Semiología de los mensajes visuales", en Análisis de las Imágenes.- Opus cit. pág. 37.
- (8) METZ, C.- "Más allá de la analogía, la imagen", en "Análisis de las imágenes".- Opus cit. pág. 10.
- (9) COSTA, J.- "El lenguaje fotográfico: un análisis prospectivo de la imagen fotográfica", en V. S. Zavola y otros: "Imagen y lenguajes".- Fontanella.- Barcelona.- 1981.- págs. -- 107-135.
- (10) MOLES, A.- "¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?, en/ "Imagen y comunicación".- Opus cit. pág. 51.
- (11) DONDIS, D. A.- "La sintaxis de la imagen".- Gustavo Gili.- Barcelona.- 1976.- Págs. 123-166.

#### 1.6.6.-ESTUDIO DE LAS FORMAS ICONICAS UTILIZADAS

Al inicio de cada forma icónica hemos elaborado un esquema que no pretende ser exhaustivo, pero cuyo estudio no puede desarrollarse aquí, porque supondría escribir un tratado para cada una de ellas, rebasando lógicamente nuestro objetivo. Son, más/bien, una especie de programa o guión que nos puede resultar -- útil a la hora de hacer los análisis de los trabajos realizados por los niños. En todo caso su referencia es siempre hacia el - relato, despreocupándonos por tanto, entre otras, de sus posibi- lidades documentales o teóricas.

Algunas formas icónicas han sido tratadas más ampliamente, dentro de la esquematización a la que nos vemos obligados; lo - que no supone una desvalorización de las restantes o un juicio/ de valor.

1.6.6.1.- EL CINE

Tal vez una de las ideas más bellas que se hayan tenido jamás sobre el cine se debe a Béla Bálazs, cuando culmina después de una larga frase esta sentencia: el cine, "por su esencia es una nueva revelación del hombre". No nos podemos resistir a retomar el párrafo:

"Cada arte representa una relación propia del -- hombre con el mundo, una dimensión del espíritu. En -- tanto que el artista permanezca en estas dimensiones, sus obras no pueden ser nuevas, su arte no lo es. Podemos descubrir con el telescopio y el microscopio miles de cosas nuevas, sin embargo, únicamente estamos ampliando el campo visual. Un nuevo arte, en cambio, sería como un nuevo órgano visual y éstas no se multiplican con mucha frecuencia. A pesar de ello os digo: el film es un nuevo arte, tan distinto de los otros como la música de la pintura y ésta de la literatura. Por su esencia es una nueva revelación del hombre"(1)

Pero ¿en qué radica esa novedad, distintividad y revelación del cine por y para el hombre? ¿Cuál es su original epifanía? Tal vez, en la conjunción original, armónica, unitaria y divergente de las demás artes. Pero no entremos en tan larga disquisición y vayamos en busca de principios más concretos, que han introducido un nuevo lenguaje de comunicación.

EL ENCUADRE:

Esclavo del marco, como otras artes plásticas reducidas a dos dimensiones, ha encontrado en él al mismo tiempo muchas de sus posibilidades expresivas:

- La selección del mundo perceptivo visual, esa fragmentación de la realidad que le permite elegir al director aquello y

Sólo aquello que desea que conozcamos.

- El tamaño variable de los planos: detallándonos con un - primerísimo plano el iris de un ojo como pretendiendo avanzar - físicamente en el camino inalcanzable del psiquismo humano o de jándonos alejar por la infinitud de un paisaje mediante un larguísimo plano general.

- El ángulo, la escala y la perspectiva de la imagen. Y si bien las artes plásticas permiten estas posibilidades, es el ci ne el que las manifiesta y ejerce más patentemente y sino !he - ahí!, toda una nomenclatura que ha nacido desde el cine para co dificar el nuevo -y tal vez viejo- lenguaje. A los planos, a -- los ángulos... les han nacido nombres.

#### LA ANALOGIA Y EL MOVIMIENTO:

Como la fotografía, el cine -que no es sino imágenes fotografiadas reproducidas en movimiento- es altamente analógico de la realidad. Mucho más analógico, ya que no "reproduce" solamente las cosas en un espacio determinado, inmóvil, sino que nos - las representa en su más noble y precaria realidad al mismo tiempo; en su duración, en su relación espacio-temporal, en su/ quietud y movimiento, en su fugacidad y permanencia (todavía al canzará una mayor analogía con el color y el sonido).

Tan noble misión nadie la puede llevar a cabo como el cine, como ha dicho A. Bazin, "el cine se nos muestra como la realiza ción en el tiempo de la objetividad fotográfica" (2). Y haciendo gala de su capacidad de contradicción, mientras sus imágenes se presentan fugazmente a nuestra percepción, y "no siendo crea dor de eternidad", embalsama el tiempo; se limita a sustraerlo/ a su propia corrupción" (3).



Y tanto se ha aplicado en esta función de reproducción del movimiento que no sólo capta el de los seres, sino que, sacando de su cofre secreto otra magia, es capaz de dotarles de movimiento mediante su propio movimiento nacido de la cámara; los puede recorrer de arriba, abajo, de derecha a izquierda, acercarse o alejarse de ellos, acercarlos o atraerlos hacia sí, mirarlos de frente o de lado en su recorrido, variar su velocidad. Cabría preguntarse si existe mayor imaginación creadora. Irónicamente nos dice que esto es sólo el principio. Y así es.

Porque, fiel a las características que adornan a los seres creadores, es capaz de hacer transformaciones, combinaciones, adaptaciones, cambio de funciones, mirar al revés lo que es del derecho, explotar un diminuto punto en un universo y volver a reducirlo. Y así mediante un juego de rupturas y nuevos ensamblajes crea un mundo de posibilidades inimaginable.

Una de las grandes rupturas e introducción de dialécticas es aplicada al movimiento. Va desde su negación -la imagen congelada- hasta el movimiento acelerado, pasando por el "ralentí" y la cadencia normal. Y esta variedad y flexibilidad suya es empleada por los directores con diversas finalidades expresivas.

Como de otros parámetros del cine J. Epstein ha creado con el concepto y realidad variable del movimiento, una filosofía, o más exactamente, una poética; ha elevado a una categoría universal una cualidad del cinematógrafo.

"El acelerado, al mismo tiempo que intensifica la vida, descubre un alma casi vegetativa entre los minerales, casi animal entre los vegetales; mientras que el "ralentí", que desanima y desvitaliza a los seres, barra las expresiones más humanas del hombre, en el que hace reaparecer y predominar la vieja y segura armonía de las actitudes instintivas" (4).

Pero la analogía en general también encuentra su dialéctica, que instaura una doble vía de acercamiento a la realidad, - intentando reproducirla tal cual es (con el máximo rigor documental), hasta el mayor de los alejamientos. Sin embargo, esta dialéctica nunca encontraría sus topes, el límite de sus negaciones, porque la misma esencia del cine se lo impide: en el -- primer caso porque nunca podrá eludir el que la cámara recoga -- un fragmento de la realidad previamente elegido, pues hasta en/ el mejor de los casos la cámara precisará como mínimo un emplazamiento. En el segundo porque hasta en el más imaginario de -- los filmes, hasta en el que el celuloide haya sido más manipulado y distorsionado, siempre quedará una huella de imagen de las cosas, de su representación en contornos. Al menos en un relato, siempre se habrá construido una historia con "hechos de imagen", según la expresión de S. Worth, a través de los cuales se reconstruyen la historia de la que deducimos el mensaje, el contenido/ temático del emisor.

Los parámetros fotográficos son los principales instrumentos del establecimiento de ésta dialéctica de la analogía.

#### EL MONTAJE:

Pero tal vez sea el montaje el máximo elemento creativo -- con el que cuenta el cine. Mediante la unión de tomas separadas puede formar una serie ordenada, en la que no sólo se suceden -- escenas completas (cortas o largas), sino, incluso, encuadres -- de pequeños detalles dentro de una escena; de todo ello nace -- una unidad, como las piezas de un mosaico colocadas en orden -- cronológico (5). El montaje es capaz de introducir auténticas -- diabluras en la significación de una obra cinematográfica. El -

El espacio y el tiempo son dominados y reconvertidos el uno en el otro, entre otras formas, por el dominio del montaje.

El montaje es una especie de arte combinatorio que, por una parte, se muestra exigente e intolerante si se violan sus propias leyes. (múltiples, pero no caprichosas aunque sí a veces casi secretas), que toman cuerpo y expresión con el contacto del director con el material concreto; y por otra desatiende las leyes de la lógica de la realidad, porque el cine tiene su propia lógica.

#### EL SONIDO:

Frente a las artes plásticas "pudorosamente calladas", el cine quiso mostrar una nueva posibilidad, un producto más de su "inteligencia". Y con inteligencia y necesidad fue utilizado el sonido. Telegráficamente pueden definirse sus ventajas:

- Liberación de la necesidad de expresar sonidos en términos visuales.
- Utilización por los personajes de las propias palabras: El cine ganó en un aquí y ahora.
- Mayores posibilidades para clasificar o producir opacidad, densificar, economizar, acelerar o retardar el relato fílmico.
- Incremento de analogía con la realidad.
- Establecimiento de una nueva dialéctica.

Por primera vez hacía su carta de presentación el silencio. Y el ruido. Y la música. Y la palabra con sus diálogos, su voz/ en off, su narración.

Pero toda conquista supone un dominio posterior y una enfrente de convivencia. Y algunas veces, la palabra ha intentado subyugar a la imagen. Aparecieron las redundancias. Y el cine - hubo de realizar un nuevo esfuerzo para espolpear de sus espaldas nuevas cargas.

Cada nuevo elemento considerado en el cine prepara el estudio de nuevas dialécticas, que el cinematógrafo puede utilizar/ para el ejercicio de su capacidad creativa.

No alargaremos más nuestro discurso aunque sabemos bien -- que apenas hemos iniciado el camino. Sólo haremos una mención - al espacio-tiempo, porque juntos han de ser considerados: El -- tiempo queda aprisionado en el espacio material de los fotogramas y encuentra su resurrección cuando éstos se dan a conocer -- ininterrumpidamente en el espacio bidimensional de la pantalla; pero para que el espacio se dé a conocer precisa de la dura---ción materialmente temporal que reclama la sucesividad. "Cada - fotograma se encuentra en el presente, es decir, cada foto que/ vemos es algo que está sucediendo" (6). Así el cine espacializa el tiempo, temporaliza el espacio:

"En el cine, el espacio pierde su cualidad estática y adquiere otra dinámica temporal. Partes del espacio se organizan en un orden temporal y se convierten en partes de una estructura temporal con un ritmo temporal. Por ejemplo, el primer plano no es una fotografía aumentada de una parte del espacio: es un estadio al que hay que llegar en el tiempo correcto, del/ mismo modo que un pasaje fortísimo en una composición musical" (7).

El tiempo pierde su inexorable irreversibilidad y el antes " y el después y el ahora, el momento real actual y el recuerdo... la simultaneidad y la sucesividad, intercambian sus "posiciones"

y se retrotraen o avanzan, se dinamizan o se quedan quietos, d<sup>o</sup>ciles a su asentamiento en el espacio que el autor del film maneja según sus intenciones. Y el espacio siempre reversible y -desandable; ese, como las golondrinas becquerianas, una vez -- que ha pasado, ese no volverá.

A través de lo que R. Stephenson y J. Debrix llaman "la superficie de la realidad", decoración, vestuario, maquillaje, color, iluminación; y de los seres que pueblan el film, personajes, objetos, etc., materia prima de relaciones para la acción, el cine sigue estableciendo su extensa y compleja red de interrelaciones.

ooo000ooo

- (1) BALAZS, B.- "El hombre invisible".- Citado por él mismo en/ "Evolución y esencia de un arte nuevo".- Gustavo Gili.- Barcelona.- 1978.- Pág. 16.
- (2) BAZIN, A.- "¿Qué es el cine?".- Rialp.- Madrid.- 1966.- Pág. 19.
- (3) BAZIN, A.- Opus cit. pág. 19.
- (4) EPSTEIN, J.- "La inteligencia de una máquina".- Nueva Visión.- Buenos Aires.- 1960. Pág. 51.
- (5) BALAZS, B.- Opus cit. pág. 27.
- (6) STEPHENSON, R. y DEBRIX, J. R.- "El cine como arte".- Labor. Barcelona.- 1973.- Pág. 120.
- (7) STEPHENSON, R. y DEBRIX, J. R.-Opus cit. pág. 119.

ESQUEMA- CINE

UNIDADES

- Estructura total
- Secuencias
- Planos
- Elementos icónicos del plano

LO ICÓNICO

CONTENIDO

Actores: Personajes:

- Realistas en sentido estricto
- Estereotipados:
  - . Mediante vestuario y caracterización
  - . Por cualidades físicas corporales o del rostro
  - . Por cualidades de tipo moral o espiritual
- Caracterización
- Evolución y cambio o permanencia en los rasgos caracterizadores de los personajes

El gesto:

- Valor interpretativo general
- Valor expresivo del primer plano

Corporal y facial

Realista - natural/ Estereotipado

Objetos:

- Su función normal
- Personificación
- Aumento o disminución de tamaño
- Sinécdoque
- Metonimia
- Metáfora visual

Acciones:

- Expresadas estática o cinéticamente
- Determinadas por los parámetros cinematográficos

PARÁMETROS CINEMATOGRAFICOS

EL ESPACIO

De planificación:

- El plano:
  - . P. Detalle -- PD
  - . Primer plano- PP
  - . P. Medio -- PM
  - . P. Americano- PA
  - . P. Entero -- PE
  - . P. Conjunto - PC
  - . P. General -- PG
  - . P. Gral. Largo PGL
  - . Plano secuencia.

- La angulación:
  - . "A nivel"
  - . Picado
  - . Contrapicado
  - . Oblicua
  - . Horizontal
  - . Invertida
- Los términos y la posición del sujeto:
  - . Primer término
  - . Término medio
  - . Último término
- El contenido del cuadro:
  - . Según la selección del encuadre y la composición interna del plano
- La elipsis:
  - . Dentro del plano
  - . Entre plano y pl.
- La escala:
  - . Naturalidad
  - . Artificiosidad
  - . Perspectiva
  - . Cambio de escala
  - . Efectos
- Continuidad espacial
- Personajes dentro y fuera de campo



PARAMETROS FOTOGRAFICOS:Definición de imagen:

- Lo borroso, "flou"
- Lo nítido
- La profundidad de campo
- Cambio de la profundidad de campo por movimiento de personajes u objetos, con o sin finalidades expresivas

El color:

- Blanco y Negro
- Color
- Su utilización exclusiva o simultánea y alternativa con fines expresivos en una misma película
- El valor simbólico del color y del blanco y negro.
- El contraste
- El tono

La iluminación:

- Posición:
  - . Lateral
  - . Frontal
  - . Cenital
  - . Contraluz
  - . Angulada:
    - . Cenital
    - . Picado
    - . Contrapicado
    - . "A nivel"

- Clases:

- . Contrastada
- . Suave
- . Dura
- . Natural - artificial
- . La casi oscuridad
- . La penumbra
- . La iluminación media
- . Intensidad lumínica
- . La sobre-exposición
- . La sub-exposición

Efecto\_o\_utilización\_objetivos:

- Gran angular
- Teleobjetivo
- "Ojo de pez"

Filtros:

- Efecto noche
- Efectos simbólicos de los filtros de color

La\_solarización

La\_sobre-impresión

La\_doble\_imagen

El\_fotograma\_partido

EL TIEMPO

Tiempo\_material\_de\_proyección\_cinematográfica:

- Duración real absoluta de los planos:
  - . Legibilidad, según:
    - . Contenido de información

- . Complejidad
- . Simplicidad

- Duración expresiva:

- . Efectos de aburrimiento  
(tomas demasiado largas)
- . Efectos de frustración  
(demasiado cortas)

El tiempo entendido como factor estructural dentro del relato:

- Linealidad
- Acciones simultáneas y parale.
- El Flash-back
- El Flash- forward
- El recuerdo y el sueño
- La elipsis temporal
- Condensación y expansión del tiempo real o psicológico de los personajes en tiempo cinematográfico

ESPACIO - TIEMPO

El código cinético:

- Movimiento de los sujetos
- Movimiento de la cámara
- Panorámica:
  - . Derecha-Izquierda
  - . Tild
- Travelling:
  - . Adelante
  - . Atrás
  - . Lateral

- ZOOM (Travelling-Optico)
  - . Abrir
  - . Cerrar
- Combinación de varias posibilidades entre movimientos de los sujetos y la cámara o solamente entre los de ésta última.
- Velocidad:
  - . Movimientos rápidos o lentos de los sujetos u objetos
  - . De la cámara:
    - . Cámara lenta
    - . Cámara rápida
  - . De los sujetos y la cámara
  - . La imagen congelada
  - . Marcha atrás o adelante de la imagen
  - . Captación de movimiento inclinado

El montaje:

- Clases:
  - . Narrativo
  - . Expresivo
- Insertos
- Espacialización del tiempo
- Temporalización del espacio

- Métodos de montaje (según Eisens-  
tein):

- . Métrico
- . Rítmico
- . Tonal
- . Armónico
- . Intelectual

- Técnicas de montaje:

- . Corte directo
- . Variación de encuadre
- . Diafragma
- . Disolvencia
- . Cortinilla
- . Sobre-impresión
- . Montaje escondido

CODIGO SONORO:

LO VERBAL:

- Oral
- Escrito
- El doblaje
- El sonido directo
- La voz en off:
  - . Narrador
  - . Personajes
  - . Efectos expresivos
- Utilización de la palabra para:
  - . Narrar
  - . Dialogar
  - . Describir
  - . Expresar pensamientos  
no emitidos por la voz

LO MUSICAL:

- Acompañamiento a la palabra y/o a la acción:

- . Subrayándola
- . Intensificándola
- . Matizándola
- . Dominándola y "ahogándola"

- Clase de música utilizada:

- . Incidental (refleja o realza una situación dramática, que se supone idealmente utilizada y escuchada sólo por el espectador del film)
- . Real (la escuchan los personajes del film)
- . Integrada al montaje (guía el montaje de la imagen en mutua relación de ambas formas)

EL RUIDO:

- Sincrónico con la acción o no
- Función puramente expresiva

Relación entre la palabra, música y ruido atendiendo a la imagen:

- De equilibrio o complementariedad entre ellos
- De predominio, exclusividad, o ausencia de todos o algunos de ellos con fines expresivos

EL VALOR DEL SILENCIO

## RELACION ENTRE CODIGO VERBAL E ICONICO

- Sólo hay imagen
- Pantalla en negro y sonido
- Pugna entre texto e imagen:
  - . Subordinación del texto
  - . Subordinación de la imagen
- Convergencia entre texto e imagen
- Complementariedad

## DISCURSO DRAMATICO:

- Proceso:
  - . Subida de la tensión dramática
  - . Apría
  - . Caída
- Elipsis
- Densidad o extensionabilidad

## SECUENCIALIDAD Y DIALECTICAS ORGANICAS:

- Estructura espacial y temporal
- Montaje
- "Signos de puntuación cinematográficos"
  - Ausencia de imagen
    - . Fundido
    - . Encadenado
  - Presencia de imagen
    - . Imagen congelada
    - . Cambio de tonos
    - . Color/ Blanco y negro

Y experimentalmente otras muchas posibilidades

- RACCORDS de luz  
                   dirección  
                   miradas  
                   etc.  
                   y sus rupturas expresivas

RITMO VISUAL:

- Cambio de plano por corte o movimiento de actores o cámara
- Duración de planos
- Etc.
- Influencia de todos los parámetros en un juego de D I A L E C T I C A S.



1.6.6.2.- EL AUDIOVISUAL

El término "El audiovisual" empleado aquí tiene un sentido restrictivo y se refiere al montaje de imágenes con diapositivas y sonidos grabados en cinta magnetofónica. La creación de "un audiovisual" admite varias alternativas, en nuestro caso se aplicará a la composición de un relato normal. Una historia puede ser contada mediante la imagen en movimiento, como sucede en el cine, o eligiendo los momentos más significativos en imágenes estática, como en el montaje audiovisual.

Presenta una ventaja muy valiosa. La sensación y sugestión que produce la proyección brillante y luminosa.

La lectura del audiovisual se realiza simultáneamente por medio de dos sentidos diferentes: vista y oído, frente al comic o al fotocuento que lo es por un solo sentido, la vista, ya que lo icónico y lo verbal se especializan sobre un mismo y único plano. Aquí se asienta su diferencia esencial.

En la lectura del comic o fotocuento hay yuxtaposición espacial, lo que le deja mayor arbitrio al lector pudiendo sobrevalorar sus ojos por las páginas y detenerse a discrección, continuar o volver atrás en su lectura. En cambio en el audiovisual hay sucesión temporal y el espectador está sujeto a la dinámica temporal de la proyección.

Los textos gráficos del fotocuento o comic se independizan de la imagen siendo sustituidos por la grabación sonora en la cinta magnetofónica. Sin embargo, la mayor diferencia, sobre todo de tipo expresivo, tal vez radique en la falta de apropiación real de los diálogos de los personajes, al contrario de lo que sucede en el cine, el comic y el fotocuento. El recuerdo y la lógica del espectador aplica a un sujeto dentro de un grupo/

las palabras que le corresponden. En el cine se da plena coincidencia y simultaneidad temporal entre el movimiento de los -labios del personaje y las palabras que pronuncia. El comic y/ el fotocuento aplican el código del globo con su correspondiente delta que señala inequívocamente al personaje que habla.

# ESQUEMA DEL MONTAJE AUDIOVISUAL

## UNIDADES:

- Estructura total
- Secuencias
- Escenas
- Diapositiva
- Elementos de la diapositiva

## LO ICONICO

### CONTENIDO:

#### ActoV: Personajes:

- Realistas
- Estereotipados
- Metonímicos
- Presencia-ausencia de permanencia de rasgos individualizadores y estables

#### El gesto:

- Corporal y facial
- Realista
- Estereotipado

#### Objetos:

- Personificación
- Realistas; su función normal
- Sinécdoque
- Metonimia
- Metáfora visual

#### Acciones\_y\_ movimientos:

- La composición del movimiento de la diap.
- El valor de la instantánea
- La imagen "corrida".

Otros elementos:

- Vestuario
- Decorado
- Paisaje

## EXPRESION TECNICA:

- Encuadre
- Planos: PD, PP, PM, PA, PE, PC, PG, PGL
- Angulación:
  - .Normal
  - .Picado
  - .Contrapicado
- Posición del sujeto y términos:
  - .Primer término
  - .Medio
  - .Último
- Perspectiva
- Escala
- Efectos, objetivos:
  - .Gran angular
  - .Teleobjetivo
  - ."Ojo de pez"
- Definición de imagen: Fondos, sujetos
  - .Lo borroso, "flou"
  - .Lo nítido
  - .Profundidad de campo
- Filtros:
  - .Efecto noche
  - .Efectos simbólicos.
- Solarización
- Sobre-impresión

-Doble imagen

-Fotograma partido

-El color:

.Blanco y negro

.Color

.Su utilización exclusiva o simultánea, según expresividad

.Valor simbólico del color y del blanco y negro.

.Valores tonales

.El tono.

-Elipsis

-Iluminación:

-Posición: . Lateral

. Frontal

. Cenital

. Contraluz

. Angulada

-Angulación:

.Cenital

. Picado

. Contrapicado

. "A nivel".

-Clases:

.Contrastada

. Dura- suave

. Matizada

. La oscuridad

. La penumbra

. Iluminación media

. Sobre-exposición

. Sub-exposición

LO VERBAL LA PALABRAForma verbal hablada para la:

- Narración
- Descripción
- Diálogo
- Pensamiento
- Narración en primera persona

También puede incluirse palabra escrita en la diapositiva:

- Integrante en la acción
- Texto de apoyo
- Efecto especial
- Cartucho verbal

Características:

- Tono
- Cadencia
- Intensidad
- Matización
- Plano sonoro

LA MUSICA:Características:

- Tono
- Cadencia
- Intensidad
- Plano sonoro
- Duración

Función: Acompañando a la palabra y/o a la imagen:

- Subrayándola
- Intensificándola
- Matizándola

EFFECTOS SONOROS Y RUIDOS:

- Referidos y propios de acciones que suceden en la diapositiva
- No referidos a las acciones de la diapositiva, sino con otra connotación expresiva.

-Características:

- .Intensidad
- .Frecuencia
- .Duración
- .Plano sonoro
- . Etc.

RELACION ENTRE LA PALABRA, MUSICA Y EFECTOS SONOROS  
RESPECTO A CADA DIAPOSITIVA Y AL M. AUDIOVISUAL:

- .De equilibrio y complementariedad
- .De exclusividad de alguno de ellos
- . De predominio de alguno de ellos por:
  - .Valor expresivo determinado
  - .Por su intensidad
  - . Duración
  - . Plano sonoro
  - . Etc.

RELACION ENTRE CODIGO VERBAL E ICONICO

- . Exclusividad de la imagen
- . Complementariedad y convergencia
- . Subordinación de la imagen a la palabra
- . Subordinación de la palabra a la imagen
- . Relación temporal en proyección

# EXPRESION DRAMATICA

## -El discurso:

- .Subida de la tensión dramática
- .Aporía
- . Caída

## -Elipsis

-Densidad, intensificación y concentración en el discurso.

## -Elección y/o coordinación de la:

- .Narración
- .Descripción
- .Diálogo

# SECUENCIALIDAD

## -Conexión entre diapositivas

- .Espacios continuos
- .Fundidos
- .Textos de apoyo: verbal  
escrito
- .Música
- .Ruidos
- .Textos en off

## -Estructura espacial:

- .Variación de amplitud, encuadre
- .Analítico fragmentario
- .Analítico selectivo elíptico

## -Estructura temporal:

- .Linealidad
- .Acciones paralelas y sumltàneas
- .Flash back /Flash forward
- .El recuerdo. El sueño.



#### 1.6.6.3.-EL FOTOCUENTO

El fotocuento es definible como un relato verbo-icónico in grado por un código icónico fotográfico y un código verbal espe cífico, cuya mayor proximidad se encuentra en el código verbal/ del comic. El fotocuento es un relato icónico.

Sus elementos fundamentales son:

- . actores
- Las funciones
- . acciones
- Los indicios
- La articulación del relato en secuencias, fotogramas y - elementos integrantes del fotograma.
- La continuidad
- La elipsis
- Los códigos icónicos específicos
- Los códigos verbales específicos

La fotonovela es un conjunto de fotogramas que representa/ un relato mediante la elección de los momentos más significati- vos del mismo. Si en cada fotografía pesa la visión de la ima- gen como memoria del pasado, con una connotación socializada de pretérito, el fotocuento en su estructura interior queda defini- do como un presente histórico en el sentido de que, si bien es/ la representación de una historia anterior, la historia se lee, se desvela en el presente y los personajes viven ese presente - en cuyo código temporal influyen poderosamente los globos o ba- loon cuyos contenidos nos indican que los personajes no habla- ron, sino que hablan aquí y ahora.

El origen de la fotonovela parece cifrarse en 1947 con la/

llamada cine-novela italiana; su construcción dependerá de la elección de los fotogramas más representativos extraídos de una película añadiéndoles textos explicativos y diálogos. La cine-novela tomó el código verbal del comic dando lugar a la fotonovela.

Si aquí se ha preferido el término "fotocuento" al de foto novela es por dos razones:

1.-El relato, visualizado en imágenes fotográficas y acompañado del código verbal del comic no es una novela, sino un -- cuento o un relato breve, lo que le confiere una connotación -- distinta.

2.-El término fotonovela está desprestigiado por la temáti ca que trata y por su baja calidad técnica y expresiva.

En el análisis de la fotonovela habría que deslindar dos - aspectos fundamentales:

1.-Lo que la fotonovela ha sido hasta ahora, repleta de -- personajes con conductas estereotipadas; con una baja calidad - temática; con un mensaje de folletín, suscitador de las más sen sibleras reacciones de los lectores, dirigida a un público pre- ferentemente femenino y de baja cultura; con un esquematismo es tructural y de tratamiento de los personajes que desvela las re laciones humanas como esqueletos y a la sociedad regida por un/ maniqueísmo de buenos y malos; con una técnica depauperada.(1)

2.-Lo que la fotonovela es en sí misma como medio de comu- nicación, independiente de su historia corta, pero nociva y an- quilosante para el medio. Tal vez el panorama de esta forma icó nica pueda cambiar, si algún creador es capaz de integrar en un todo coherente sus códigos icónicos y verbales con una inten---

ción expresiva penetrante y una temática profunda y revitalizadora.

La confusión de estos dos aspectos ha transferido la temática y su realización histórica a las posibilidades como medio, considerando a la fotonovela como rechazable. Una visión creadora del medio podría conquistarle un prestigio que nunca ha tenido: partir de sus posibilidades para expresar una obra compleja, profunda y significativa. Los fotocuentos realizados por los niños posiblemente nos deparen una sorpresa.

Seguramente un poco de sentido del riesgo en los editores/ de fotonovelas podría facilitar el cambio: la conquista de nuevos lectores o la búsqueda de otros ámbitos, la invención de nuevas formas expresivas y el perfeccionamiento de las existentes. ¿Pero quién abandonará un público tan fiel, tan seguro, tan fácil y manejable que se conforma con un subproducto cultural? He aquí el dilema: ganancia frente a calidad.

La fotonovela se separa del comic en cuanto que los personajes y las acciones, vestuario, decorados... representados en el fotograma son imágenes analógicas de la realidad física para la representación del relato captados en un soporte fotográfico. Esto lleva consigo una serie de consecuencias:

- Una postura divergente frente al código icónico; si bien se puede encontrar un código de gestualidad corporal y facial, no es tan definido ni estereotipado como el del comic, ni por otra parte tan flexible y rico de motivaciones.

- La fotografía depende de los modelos reales, el comic de la fantasía, de la mente y de la invención.

- Si es posible la metonimia (expresar lo moral por la fi-

sica) no alcanza grados tan definitorios, tan puros.

- El código cinético se circunscribe a los efectos que precisamente el comic ha asimilado de la fotografía, o sea, la descomposición del movimiento real, el barrido de la imagen, la --composición del movimiento en el fotograma y el valor de la instantánea en su precisión de movimiento congelado o de estatismo.

- La trayectoria lineal simple o múltiple, la trayectoria/punteada, el efecto de impacto, las nubes, la deformación cinética, la trayectoria lineal color, tan características del comic, no son aplicables al fotocuento, a no ser que resulten un/añadido, produciéndose en este caso una disociación entre el -naturalismo de la imagen fotográfica y el alto convencionalismo artificial de este código cinético. Está por investigar una fórmula que la pudiera integrar en el fotocuento de una manera armónica y coherente y unitaria.

- En definitiva, el dibujante de comic posee una total libertad de expresión cuyas únicas limitaciones dependen de su --imaginación icónica y de su habilidad de expresión para repre--sentar los contenidos de su mente en el papel, mientras que el/autor del fotocuento precisa de un modelo real con el que ha de conjugar sus intenciones expresivas dependiendo del medio foto--gráfico.

- Se ha intentado una conjunción del fotocuento y el comic, fotografiando los fondos, escenarios y paisajes de la acción y/dibujando las acciones y las personajes en una obra sobre Don -Quijote, pero el producto conseguido dista mucho de ser satis--factorio (2). En definitiva se resiente el estilo expresivo pro--duciéndose un dualismo, ya que lo fotografiado mira hacia el naturalismo y lo dibujado a la convención artificial.

Respecto a la expresión técnica: encuadre, planos, términos, perspectiva, angulación, solarización, etc., el comic es subsidiario del cine y la fotografía. Teniendo en este campo la fotografía unas posibilidades específicas que le vienen dadas por el manejo expresivo de los medios, como son la diversidad de objetivos de distinta longitud focal, los filtros, la definición de imagen, los valores tonales y efectos de la iluminación ya sea natural y/o artificial.

- El código verbal del comic es muy aplicable al fotocuento en líneas generales, si bien son necesarias algunas precisiones: El fotocuento halla dificultad en la expresión de las metáforas visuales, los globos de especial tamaño, y la casi imposibilidad del globo llamado de grado cero, pues lo verbal en el fotocuento precisa de un soporte diferente a la superficie fotográfica (los <sup>se</sup>divesos textos escriben sobre papel engomado).

- Desde luego, la fotonovela o el fotocuento, tiene muchas/más posibilidades de las que hasta el momento ha mostrado. Esta situación no depende tanto de su estructura y lenguaje cuanto del uso que se ha hecho de él.

00000000000000000000

- (1) ALONSO, M. y MATILLA, M.- "Imágenes en libertad".- Nueva -- Cultura.- Madrid.- 1980.
- (2) RODRIGUEZ y DIEGUEZ, J. L.- "Las funciones de la imagen en/ la enseñanza".- Gustavo Gili.- Barcelona.- 1977.

ESQUEMA DEL FOTOCUENTO

UNIDADES

- Relato icónico
- Secuencias
- Escenas
- Fotogramas
- Elementos del fotograma

LO ICONICO

CONTENIDO

Personajes:

- Realistas
- Estereotipados
- Metonímicos
- Presencia-ausencia de permanencia de rasgos individualizadores y estables

El gesto:

- Corporal y facial
- Realista
- Estereotípico

Objetos:

- Personificación
- Realistas: su función normal
- Sinécdoque
- Metonimia
- Metáfora visual

Acciones\_y\_  
movimientos:

- La composición del "movimiento" de la fotografía
- El valor de la instantánea
- La descomposición de imagen
- La imagen "corrida"

Otros elementos:

- Vestuario
- Decorado, paisajes
- Señales/acústico icónicas

EXPRESION TECNICA:

- Encuadre
- Planos:
  - . PD
  - . PP
  - . PM
  - . PA
  - . PE
  - . PC
  - . PG
  - . PGL
- Términos:
  - . Primer
  - . Medio
  - . Ultimo
- Escala
- Perspectiva

- Angulación:

- . Normal
- . Picado
- . Contrapicado

-Efectos objetivos:

- .Gran angular
- .Teleobjetivo
- . "Ojo de pez".

-Definición de imagen: fondos, sujeto

- .Lo borroso, "flou"
- .Lo nítido.

-Filtros:

- .Efecto noche
- .Efectos simbólicos, color

-Solarización.

-Sobre-impresión

-Doble imagen

-Fotograma partido.

-El color:

- .Blanco y negro
- .Color.
- .Su utilización exclusiva o simultánea, según expresividad.

-Valor simbólico del color y del blanco y negro.

-El contraste

-El tono.



-La iluminación:

-Posición: .Lateral  
 .Frontal  
 .Cenital  
 .Contraluz  
 .Angulada

-Angulación  
 .Cenital  
 .Picado  
 .Contrapicado  
 . "A nivel"

-Clases; .Contrastada  
 .Suave  
 .Dura  
 .Matizada.  
 .La oscuridad  
 .La penumbra  
 .Iluminación media  
 .Intensa  
 .Sobre-exposición  
 .Sub-exposición.

-Elipsis

-Composición interna del fotograma.

LO VERBAL

Texto de apoyo:

-Banda:

-Lateral

-Horizontal

-Cartucho

Globo:Contenido:

- Verbal
- Icónico
- Verbo-icónico
- Grado cero
- Metáforas visualizadas
- Paralingüístico
- Onomatopéyico

Forma:

- - -

- Cuadrada
- Rectangular
- Circular, oval
- Quebrada
- Ondulada
- Ausente, grado cero
- Globos de forma característica

Dirección:

- Lineal simple
- Lineal múltiple
- Recto
- Curvo
- En sierra
- Con burbujas
- Ausente

¿Otros fines del globo? ¿Instrumentalización?

## RELACION TEXTO IMAGEN

- Solo hay imagen o texto
- Pugna entre texto e imagen:
  - .Subordinación del texto
  - .Subordinación de la imagen
- Convergencia entre texto e imagen

- Complementariedad
- Relación espacial dentro de la unidad mínima
- Alternancia de sus códigos.

#### DISCURSO DRAMATICO

- Proceso:
  - Subida de la tensión dramática
  - Aporía
  - Caída
- Elipsis
- Densidad o extensionalidad.

#### SECUENCIALIDAD

- Conexión de fotografías consecutivas:
  - Espacios contiguos (naturaleza espacial)
  - Fundidos: (gráfica)
    - .Blanco
    - .Negro
  - Encadenados
    - Textos de apoyo (literaria)
    - Cartuchos (literaria)
    - Cartucho gráfico
    - Textos en off (literaria)
- Estructura espacial:
  - Variación de amplitud del encuadre.
  - Analítico selectivo elíptico
  - Analítico fragmentario
- Estructura temporal:
  - Linealidad
  - Acciones paralelas o simultaneas
  - Flash-back
  - Flash-forward

## COMPAGINACION

## -El texto del fotocuento

.Número de fotogramas para el relato

## -La página

.Calles

.Distribución espacial de las fotografías

## -El fotograma:

.Tamaño:.Muy grande (toda la página o  
media)

.Grande (1/4 de página)

.Mediano (medida standard  
8 X 13)

.Pequeño

.Muy pequeño

Posición:

.Vertical

.Apaisada

.Inclinada

.Invertida (para efectos)

Forma:

.Rectangular

.Cuadrada

.Para ciertos efectos: oval

triangular

otras forma

1.6.6.4. EL COMIC

Si bien es fácil determinar dentro de los medios expresivos de comunicación de masas lo que es un comic, separándolo de los demás, hallar una definición generalmente admitida por todos los estudiosos de esta forma es hasta más difícil. El término mismo es muy variado según los distintos países: en Francia se los denomina "bande dessinée", en Italia "fumetti", TBO en España; si bien, últimamente se está imponiendo el término Comic, el mismo que rige en Estados Unidos, en Inglaterra.

El comic ha atendido a muy diversos contenidos que podrían agruparse en una amplia variedad de géneros:

- Aventuras: Rip Kirby, de Alex Raymond; Tarzán, de Hergé y H. Foster; Tintín, de Hergé.
- Erotismo: Valentina, de Guido Crepax.
- Humor: Mortadelo y Filemón, de Francisco Ibáñez.
- Satírico-político: Pogo, de Walt Kelly.
- Histórica: Asterix, de R. Goscinny.
- Ciencia-ficción: Flash Gordon, de Alex Raymond; Superman, de J. Siegel y Joe Shuster (dibujante).
- Oeste: El coyote, de Francisco Batet.
- Aventuras históricas: Príncipe Valiente, de Harold Foster.
- Guerra: Steve Canyon, de Milton Caniff; Male Call, de Milton Caniff.
- Terror: Satanik; Vampirella.
- Astucia-magia: El hombre enmascarado, de Ray Moore.
- Policíacas: Dick Tracy, de Chester Gould.
- Fantástico: Little Nemo, de McClay.

El comic es un relato verbo icónico.

Si atendemos a los elementos significativos y fundamentales del relato, el comic deberá contener esos elementos, o sea:

- Funciones quien los realiza: personajes  
lo realizado: acciones

- Indicios

- Secuencialidad y continuidad.

Pero estos elementos son genéricos del relato, y el comic/ es un relato verbo icónico; lo que lógicamente comporta nuevas expectativas, posibilidades y limitaciones. Román Gubern lo define como "estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elementos de escritura fonética" (1) y a la que podría añadirse "y/ determinada por códigos y convenciones específicas".

Desglosando la definición tenemos:

1. Secuencias de viñetas: se trata de una secuencia narrativa generalmente.

2. La viñeta es considerada como la unidad mínima a través de la cual se articula la historia, y se define, según R. Gubern, como el conjunto de signos icónicos que representan gráficamente el objeto u objetos que se trata de designar.

3. La inserción frecuentísima de elementos fonéticos en las viñetas, como pueden ser onomatopeyas, textos, o diálogos inscritos en "globos".

4. Las convenciones atienden fundamentalmente a la técnica expresiva y al dominio de la comunicación del comic, vg.: los códigos cinéticos, gestuarios, etc. La viñeta es una completa unidad de signos icónicos o verbo icónicos muy específicos.

Este código es producto de una larga evolución histórica/

que apareció con el "The Yelow Kid" y que no ha terminado todavía su conquista.

Elementos esenciales:

A) Lo icónico

B) Lo verbal

Elementos estructurales:

A) La secuencialidad (el montaje)

Lo icónico: Antonio Lara describe así una viñeta: "La unidad narrativa en el TBO es el cuadro, también llamado viñeta. El cuadro acostumbra a tener forma rectangular y sus dimensiones son enormemente variables, según la conveniencia del dibujante; dentro del cuadro queda acotada, pues, una zona de extensión variable en la que el artista distribuye su composición. Los límites pueden estar representados por una simple línea o faldón", (2). La viñeta, como veremos más adelante, es propiamente la unidad de montaje del comic.

Integra dentro de sí signos icónicos y verbales, lo que plantea una serie de problemas según R. Gubern (3):

a) La concreción de la imagen con sus datos definidos, aportados por los gestos de los personajes, la recreación de ambientes, escenarios, etc. se imponen al lector de una forma acabada, mientras que el texto de los diálogos se muestra de una forma menos definida expresivamente (ausencia de entonación, ritmo, etc.), lo que exige la intervención creadora del lector, superior a la lectura del texto escrito.

b) La contradicción existente entre la "temporalidad del diálogo y la congelada instantaneidad de la expresión icónica", sobre todo, gestual. El dibujante está obligado a la elección de momentos significativos dentro de cada viñeta, pero en la -

misma se pueden dar situaciones alternativas que supongan gestos de contrariedad, alegría, tristeza, sorpresa, sumisión, -- mandato, etc., lo que puede dar lugar a una viñeta con cierta/ contradicción entre el texto y el gesto de alguno de los personajes.

c) Todavía atendiendo a Román Gubern se podrá citar otra/ característica : "la permanencia de, al menos, un personaje estable"

Se ha hablado mucho sobre los antecedentes de la historieta, del comic; tal vez, no sea más que un prurito de cultismo,/ buscar en el ideograma, las estelas funerarias, la columna de/ Trajano de Roma, los cuadros escénicos yuxtapuestos de la pintura medieval, las aucas, las aleluyas; pues lo que ha sido -- definitivo para la conformación del comic ha sido su proyección como comunicación de masas; de ahí han surgido sus convenciones y sus códigos. Sin embargo, desde el punto básico de -- ser el comic una estructura narrativa icónico verbal, ya podemos ver en él elementos que pudieran devenir de otras formas - de manifestación artística, como las citadas.

Habiendo definido la viñeta como unidad básica sobre la - que se articulan todos los elementos que integran el comic, -- hay que considerar que éste, en cuanto a relato, forma una estructura total que es el relato verbo icónico en sí mismo y -- que, materialmente entendido, ocuparía espacialmente todas las páginas que lo integran; pero éste, a su vez, puede ser subdividido en secuencias y escenas siguiendo el mismo camino que el cine y la novela o, incluso, el teatro. Los elementos de la viñeta quedan definidos por todos los contenidos tanto icónicos como verbales, así como por sus códigos pertinentes.

Vamos a separar, metodológicamente, pero tal vez maniquea



mente también, lo icónico de lo verbal en el lenguaje de los comics para facilitar su estudio. Si hablamos de actores y acciones más directamente aplicado a lo icónico, lo hacemos bajo este campo sin prejuzgarlos en el campo verbal.

Las acciones narradas por el comic son el producto de --- unos actores, unos personajes, nacidos de la experta e intencionada mano de los dibujantes. Los personajes de los comics de suyo han de ser representados de una forma estable, permanente, e individualizada de sus características peculiares y --- los cambios deberán ser exigidos por el guión, de forma tal --- que el lector los pueda reconocer.

Los personajes de los comics pueden cumplir su rol de una forma estereotipada o pueden convertirse en personajes humanizados en su conducta. Pueden ser contruidos físicamente teniendo en cuenta sus valores morales. Estaríamos, sin duda, ante un caso de metonimia, expresión de lo físico por lo moral. Así, la figura de un ser valiente, perezoso, ambicioso o cruel, podrá contener ciertos rasgos característicos y estereotipados --- que resulten definitorios. Es, por supuesto, también una forma de elipsis en la configuración del personaje, ya que todo este reotipo supone una simplificación y estandarización de un personaje.

El modo más directo de expresión de los personajes en el comic es, además del diálogo, los gestos a través de los cuales percibimos sus necesidades, hipocresías, sentimientos, angustias, intenciones e, incluso, pensamientos más auténticos.

El gesto puede expresarse de una forma realista o estereotipada atendiendo a una especie de gramática o código gestual como propone R. Gubern. En este código de expresión gestual ha sido el rostro fundamentalmente el que ha sido estudia-

do, aunque también tengan una especial importancia los brazos y las piernas, (4).

Los objetos y animales pueden realizar las funciones que/les son propias, vg. al perro, ladrar, o pueden estar poseídos - de especiales características que les hagan habladores, inteligentes. Uno de los casos más significativos es la personalización, que, incluso, nos las encontramos en los cuentos más primitivos o clásicos, como los soldaditos de plomo. Nos encontraremos con unos objetos inanimados que se convierten en móviles, / con otros que adquieren unas dimensiones impropias como indica la fig. n.º 1, con aquellos que expresan símbolos mediante una / metáfora visual, utilizando una forma expresiva mediante la sinécdoque o metonimia.

Si bien el comic no puede expresar el movimiento real, -- privativo del cine, en lo que a la imagen se refiere, sí puede representarlo o sugerirlo, ya sea de una forma realista o codificada cinéticamente, para lo que se sirve de una serie de es--trategias.

R. Gubern (5) ha definido la figura cinética como convención gráfica específica de los comics, que expresan la ilusión del movimiento o la trayectoria de los móviles.

Los códigos cinéticos son modos de expresión del movimiento físico, el desplazamiento o, incluso, la velocidad de los - sujetos móviles. Para expresar el recorrido o desplazamiento - del móvil, la trayectoria lineal simple o múltiple viene expresada por una o varias líneas que indican el recorrido efectuado e, incluso, su dirección. A veces este recorrido queda definido por el vaciado de color, por una zona de color diferente / al del resto del fondo, se trata entonces de la forma líneal - del color. Si queremos representar el salto, vg. de una mosca /

de un sitio a otro, o el recorrido de los botes de un balón, podemos utilizar la trayectoria punteada de vaivén u oscilación, describiendo con un punteado el movimiento. El efecto impacto/ puede indicar tanto el movimiento como la fuerza ejercida; se/ puede representar <sup>por</sup> el vaciado o contraste de color, o por una se rie de líneas en forma de estrella que surgen desde el punto - del impacto. Las nubes indican el recorrido de un móvil en for ma de humo, polvo, etc., que se agrupan en forma de nube, a veces se conjugan con la trayectoria lineal simple. La deforma-- ción cinética tiene lugar cuando "un elemento flexible se ve - afectado por una modificación que pone de manifiesto la prese ncia de tal proceso", como indica J. L. Rodríguez Diéguez (6).

El comic ha tomado muchas de las posibilidades expresivas de la fotografía y el cine. Podemos percibir el movimiento en/ forma de barrido en una fotografía de un móvil a una cierta ve locidad, mediante la utilización de la técnica adecuada, ésto/ lo ha hecho también suyo el comic dejando una especie de halo/ detrás de la figura del móvil. Si utilizamos una moviola podemos observar cómo se descomponen cada uno de los movimientos - de un sujeto, esta técnica también ha sido utilizada por el co mic, ya sea de una forma real, ya de una forma conceptualizada: vg. unos pies que corren demasiado rápidos, representarlos en - forma de líneas elípticas concéntricas. La fotografía al cap-- tar un instante de un movimiento nos puede dar la imagen de un movimiento "congelado" y el comic ha utilizado este efecto in- finidad de veces. Pero no sólo el comic, sino también la pintu- ra y la escultura; especialmente los futuristas han asimilado/ estas conquistas expresivas del cine y de la fotografía conce ntrándolas en códigos similares.

Las acciones, los movimientos de los personajes, se dan en

una situación determinada; aquí entra en juego los vestuarios, decorados, paisajes, señales acústicas convertidas en imágenes que comportan otros distintos códigos al servicio de las intenciones expresivas y de contenido del autor de comics.

Si, según la conocida frase de McLuhan, el medio es el mensaje, en el comic el mensaje queda determinado expresivamente/ por las técnicas utilizadas. Mediante el encuadre tomamos aquella parte del contorno real o imaginario para expresar los contenidos. Delimitamos el espacio mediante un encuadre. El comic ha hecho suyo el código de esa limitación en planos, propia -- del cine. Desde el PP que recoge la cara o cabeza del actor, -- al PGL que nos muestra un amplísimo escenario o paisaje. La -- elección de cada cuadro depende tanto de la acción del sujeto/ como de motivos psicológicos de la acción, de la relación con/ el entorno o por razones expresivas.

Las figuras han de ser situadas dentro de un campo espacial en el que unas están más cerca y otras más lejos en una perspectiva de profundidad, esto da origen a los llamados términos. El comic, que ha utilizado esta técnica bastante tardíamente y por mimetismo con el cine, puede utilizarla con una extraordinaria libertad, ya que no está sometida a ninguna limitación de utillaje técnico como en el cine; puede alcanzar importantes cimas expresivas; conseguir las gradientes de profundidad, vg. utilizando el trazo grueso de la línea en los primeros términos y finos y degradados en los fondos, puede modificar casi a su gusto las perspectivas conservando la impresión/ de profundidad.

Sin embargo, está sometido a la llamada línea de indicatividad, relacionada con la acción de lectura del comic que se realiza de izquierda-derecha, de forma tal que los primeros su

jetos que hablan deben estar situados a la izquierda y a continuación los que hablan después.

El punto de vista viene controlado por la angulación para dramatizar o enfatizar la acción o expresar estados de ánimos/ de los personajes; sus leyes son similares a las del cine, nos referimos al picado (desde arriba), contrapicado (desde abajo) o visión desde un punto de vista que podríamos definir como -- normal (frente a la acción o situado en el mismo plano el observador y lo observado).

El efecto de gran angular (con un punto de vista insólito), la solarización (con su degradación de tonos y colores) -- la ha utilizado el comic para expresar estados psicológicos y vivencias de los personajes.

Las formas de composición interna del fotograma pueden -- ser, como las ya instituidas clásicamente por la pintura: triangular, horizontal, vertical, rectangular, diagonal o permitirse la libertad de las más variadas y sorprendentes formas.

La elipsis es un elemento determinante en la estructura -- del comic, en el sentido de que ha de elegir los momentos más -- significativos del relato para expresarse, pero la elipsis es/ pertinente hasta en el mismo fotograma, ya que cada sujeto representado en la viñeta ha de adoptar una postura concreta dentro del plano de la acción, vg. un personaje empieza a leer -- una carta y al continuar, es una mala noticia, se entristece; -- el dibujante habrá de elegir entre la primera postura de indiferencia o espectación, o entre la tristeza subsiguiente. Naturalmente tiene otra opción: dibujar dos viñetas. También puede utilizar una economía de escenario.

El color, una vez decidido el autor, por el b. y n. o el/ color, puede tener una función realista o analógica, los obje-

tos son representados por un color similar al de la realidad, / o pueden tener una función simbólica que, incluso, afecta a la estructura de la obra; este es el caso que recoge R. Gubern -- (7) cuando Enric Sió en "Nus" contrasta las viñetas en b. y n (las apariencias) con las viñetas en color (la verdad percibida por la capacidad extrasensorial del protagonista). Este fenómeno ha sido muy utilizado también en cine.

Ya hemos indicado que en el comic se articulan de una forma compleja y determinante el código icónico y el verbal, que es un lenguaje verbo-icónico.

Las bandas situadas dentro de la viñeta recogen en un rectángulo, generalmente, un texto que no dicen los personajes, - sino que es dicho por el hipotético narrador y sirve, a veces, para explicar la acción pero, fundamentalmente, como elemento / de enlace para expresar la secuencialidad. En ciertos casos la banda forma un cuerpo aparte de la viñeta propiamente dicha.

El "cartucho" tiene una finalidad exclusivamente diegética, con sintagmas como: "pocas horas más tarde", "al día siguiente", "en la otra parte de la ciudad"; son un vínculo entre varias - imágenes "con un índice diacrítico para el desciframiento del / mensaje" (Pierre Fresnauld-Denuelle).

El globo, también llamado filacteria, fumetto o balloon - es, según lo define J. L. Rodríguez Diéguez (8) una "microunidad utilizada para la expresión y direccionalidad de los contenidos expresados por los personajes del tebeo". El contenido - es lo que expresan los personajes: puede ser de naturaleza verbal, las palabras dichas por los personajes quedan incluidas - por los globos dándoles un alto carácter de certeza, son como / definitivas. Como dice P. Fresnauld-Denuelle (pág. 184) "certeza obtenida por el contacto con la imagen...; la palabra ad---

quiere una existencia casi física". Sin embargo, esta certeza se desvanece cuando en el interior del globo aparecen signos - de interrogación, admiración o puntos suspensivos; como es obvio, en razón del propio contenido de estos signos. Cuando el globo contiene una imagen, su contenido es icónico, mediante el cual se puede representar la realidad, el sueño o el lenguaje icónico que puede ser un sustituto del lingüístico.

En el contenido verbo-icónico se vuelven a combinar de nuevo los dos códigos, vendría a ser como una viñeta dentro de otra viñeta que puede ser utilizada para la expresión del recuerdo, por ejemplo.

A veces, el globo está ausente pero se manifiesta esta misma ausencia en la viñeta por la presencia de un texto que no está rodeado por línea alguna. Generalmente son palabras injuriosas, gritos, ruidos, explosiones, sonido de teléfono, etc. El contenido de estas frases, al no ser encerradas por ningún trazado, tiene un carácter difuso, invasor e incontrolable.

La metáfora visualizada es una convención gráfica del comic expresada mediante signos icónicos de carácter metafórico. Pertenecen a este tipo de "código" las estrellas vistas al recibir un porrazo, la bombilla para indicar que se posee una idea luminosa, el corazón partido por la frustración amorosa, etc.; algunas de estas metáforas visuales no están encerradas en globos, otras sí, cuando el delta del globo es de burbujas para expresar sueño o pensamiento, y algunas veces su delta es lineal, como, cuando se sustituyen palabrotas, dichas por un personaje, por culebras u otras ininteligibles.

Las onomatopeyas son fenómenos que representan el ruido de una acción, de un sujeto o animal, de forma que quede sugerido por su misma representación fonética.

La forma o silueta del globo es la línea que determina la superficie para expresar los contenidos. La más generalizada es la circular u oval, también, a veces, se utiliza la cuadrada o rectangular, sin que este cambio suponga ningún tipo novedoso de significación generalmente. Sin embargo, el borde del globo quebrado, en forma de sierra, puede denotar agresividad, explosión etc; el ondulado, sonidos emitidos por la radio.

Cuando está ausente la silueta, nos encontramos con el grado cero del que ya hemos hablado. Hay globos de especial tamaño que pretenden invadir la viñeta saliendo, incluso, de sus límites, tal es el caso de gritos encolerizados.

La dirección es el rabillo en que termina la silueta; se le llama también delta. Según J. L. Rodríguez, indica la direccionalidad del sonido, su procedencia. Para P. Fresnauld Deruelle ( 9 ) es un signo-herramienta. "El apéndice no significa "locutor"; tampoco designa la función que realiza el locutor -- (el acto de hablar); significa "Yo hablo" ". Continúa diciendo que el apéndice realiza la economía de la frase: "Yo digo": -- permite el discurso directo y evita la artificialidad de los diálogos en las novelas.

Entre el delta recto y curvo apenas si existen diferencias, la longitud del delta es variable, va desde el delta chato al muy largo y al que casi abraza a los personajes, rodeándolos, como en Mortadelo y Filemón. El delta en sierra sí determina una significación, vg. procedencia de un elemento sonoro/artificial, como puede ser la radio, o procedencia de un personaje que está fuera de la viñeta.

El delta múltiple recoge el parlamento de varios personajes a la vez, como puede ser un coro de voces.

El delta en burbujas representa lo expresado, no como emi



sión de voz, sino como producción del pensamiento o del sueño.

El apéndice es una serie de pequeños globos que no apuntan a los labios del locutor, sino a su frente o cabeza. Es como si el pensamiento se escapara en forma de burbujas. Estas burbujas otorgan un carácter evanescente e inmaterial al globo, acorde con la naturaleza psíquica de su representación.

El destinatario de globo con burbujas (Dream Balloon) es el lector, no los otros personajes del Comic; aunque es posible que también sea una información para el propio personaje, como en el caso de un recuerdo o una fantasía.

La ausencia de delta como de globo no tiene por qué res--ponder, según la opinión de R. Diéguez (10), a formas poco evolucionadas del Comic, ya que puede asumir una función expresiva o, incluso, una economía de códigos, como en alguno de los casos de Tintín de Mergé.

Si bien la finalidad del globo es a recoger los contenidos expresados por los personajes, a veces, puede tomar otras funciones, convirtiéndose en un instrumento u objeto del que se valen los personajes; éste es el caso del gato Félix que --convierte el baloon donde quedan recogidas sus palabras en un auténtico globo para escapar de un terrible planeta.

En el comic se asocian el dibujo y la palabra, siendo el dibujo el elemento central, de tal forma que existen tiras icónicas, "comic strips" que son historias sin palabras. La función del textose presenta, pues, como la de un suplemento, pero necesario.

El texto tiene, no obstante, una serie de cometidos muy importantes, cuando la imagen es demasiado rica y el espectador no sabe dónde está el centro de interés, y es el texto el que lo define con certeza; pero también puede suceder lo contrario:

que la imagen sea lo suficientemente "pobre" para que necesite ser explicada; así mismo, se precisa del texto para la -- comprensión total de la historia en su dinámica secuencial.

Antes se ha indicado que pueden existir historias sin palabras; también, como es obvio, existen viñetas en las que sólo/persiste el lenguaje icónico. Fresnauld Deruelle las clasifica en cuatro categorías:

- Las imágenes iniciales de algunos álbumes.
- Algunas imágenes que, notablemente, buscan un efecto pintoresco; suelen ser de mayor tamaño, muy elaboradas, su carácter, a veces, es dramático.
- Las imágenes-comprobaciones ("inserciones"), son agrandamientos de un detalle; vg. La mariposa de los siete baúles de cristal en el Affaire Tournesol de la serie Tintín, de Hergé.
- Las imágenes-gags: Estas imágenes son mudas porque todo sucede en silencio.

A veces, se entabla dentro de la viñeta una lucha de prioridades entre la imagen y el texto. Puede suceder que el texto, dada la riqueza de la imagen, se convierta en puramente redundante o que posea un papel matizador.

En otros casos, la subordinada, es la imagen; ampliando el texto mediante un largo parlamento, dada la pobreza de la imagen; resumiendo una situación; presentando el encuentro con un nuevo personaje; en definitiva, aportando una información que nunca podría dar la imagen de una forma tan rápida, concisa y eficaz como la palabra.

Con frecuencia, texto e imagen se conjugan en una relación convergente y significativa. Palabra e imagen se complementan.

Dentro de la viñeta, tanto el lenguaje escrito como el icó nico necesitan para su expresión la delimitación de un espacio; de tal forma, que pueden entrar en conflicto ambos, intentando cada uno por sí apropiarse de una cantidad de espacio impropio; hasta esta limitación espacial es productora de nuevas tensio nes expresivas enriquecedoras entre texto e imagen.

No hay que olvidar que el texto se espacializa convirtiéndose por una convención especial y específica en un elemento - congruente de la viñeta.

La imagen y el texto en el comic conforman un único modo/ expresivo.

El discurso expresivo en el comic presenta unas caracte-- rísticas muy especiales dependiendo fundamentalmente de los gé neros; en general, puede decirse que se alcanza rapidísimamente la aporía y que en algunos casos y géneros debido al juego de/ la elipsis, se estiliza este esquema genérico del proceso del/ discurso dramático.

Se ha dicho que el lenguaje del comic es elíptico, ya que se ve obligado a elegir los momentos más representativos y sig nificativos para expresar la historia.

La secuencialidad en el comic es un elemento fundamental/ en cuanto que es un relato. Existen diversas posibilidades de/ expresar la continuidad. Una de ellas es mediante la yuxtaposi ción de viñetas, para formar una estructura secuencial.

Una viñeta puede ser conexcionada con la siguiente:

a) La conexión mediante espacios contiguos supone la re-- producción de un espacio que se continúa en la siguiente viñe- ta.

b) El fundido se produce por una alteración progresiva de los valores formales de la imagen en viñetas sucesivas.

c) Los textos de apoyo son textos integrados dentro de la viñeta que aclaran su contenido, La comprensión de ese contenido y, dado que representa la función del narrador, facilita la continuidad entre las viñetas.

d) El 'cartucho' es una apoyatura que se sitúa entre dos viñetas y su función es puramente diegética, la de enlazar, ya sea en razón de una continuidad espacial ("al otro lado de la/calle) o temporal ("a los pocos días").

e) Los textos en off o los sonidos en off son aquellos cuya fuente pertenecen a una imagen que no está en la viñeta en la que ellos están incluidos, pero que se supone próxima.

Se puede realizar la organización de una estructura espacial para el montaje, variando la amplitud del encuadre; dando a conocer más elementos e información en la viñeta siguiente o concentrando la atención en un detalle; la ocasión puede surgir de la importancia de la acción, del dramatismo, el entorno, o de motivos psicológicos de los personajes. El análisis fragmentario está basado en el análisis de imagen por imagen fragmentando un todo en sucesivas viñetas consecutivas. Vg: sea un cuerpo de una persona que sucesivamente se va viendo ordenada y progresivamente en viñetas sucesivas.

El montaje analítico entendido en su más amplio sentido, según R. Gubern, es consustancial al lenguaje de los comics debido a su naturaleza de lenguaje elíptico, basado siempre en la selección y ordenación de espacios significativos, con exclusión de otros menos significativos.

La forma de articular un relato de comic puede seguir una perfecta linealidad caracterizada por la progresión cronológica, mediante el juego de acciones sucesivas, paralelas y simul

táneas, pudiendo alternar imágenes de acciones que suceden al mismo tiempo en diversos lugares y entre las que generalmente existe algún tipo de relación, ya sea de causa-efecto, de semejanza o desemejanza, metafórico, etc .

Acumulando viñetas sobre una acción determinada, en un -- análisis detenido, el comic está utilizando la técnica de "ralentí" como forma de montaje, ya que ese detenimiento en la acción o el movimiento más allá de lo real espacializa retardando la acción y la lectura del comic por parte del lector que entra así en el juego pretendido por el autor.

El flash back (vuelta hacia el pasado) y el flash forward (hacia el futuro) son dos formas que el comic ha asumido para violentar la representación temporal que, por efecto fundamental del globo, se impone como contada en presente, --- pues los personajes utilizan un estilo directo y viven una acción que tiene lugar en el presente; la vuelta atrás o adelante necesita, para incorporarse al lenguaje del comic, de los - Dream - Balloon, de injertos objetivos del autor para informar al lector de un hecho pasado o de otro venidero. También uno - de los personajes puede tomar una función de narrador y actor compaginando así el presente y el pasado, vg: Los sueños.

La caracterización de los personajes y la conservación de sus caracteres que sólo cambian por imperativos del relato facilitan el seguimiento de la acción.

La compaginación trata de organizar materialmente todo el material expresado espacialmente y que constituye el comic. El relato de un comic puede requerir un libro o sólo una o varias páginas. De cualquier forma supone la existencia de un número determinado de viñetas de diversos tamaños, formas, posiciones que deben conjugarse para su perfecta distribución en páginas.

A la línea de separación entre viñetas se le llama calle.

Tal vez no sea baladí detenerse para recordar que, por ejemplo, el tamaño de la viñeta comporta determinadas funciones expresivas. Así la macroviñeta comporta según los casos, diversas formas de expresión, sea como posibilitadora de mayor información representando un plano general largo o captando nuestra atención sobre un rostro en primer plano que se agiganta ante nuestra mirada.

No nos detendremos más en un análisis atendiendo al tamaño, posición o forma de la viñeta, pero sí en la línea de enmarque, aunque sólo sea para indicar que hay viñetas que no la poseen y que hay otras que no cierran toda la imagen, sino que la dejan abierta. La convención de la línea quebrada u ondulada es similar a la de la silueta del globo.

Hecha la salvedad de la utilización del blanco y negro o/ el color y, en ciertos casos, ambos conjuntamente, el comic en su proceso gráfico de elaboración cuenta con tres elementos -- esenciales como son las líneas: con sus trazos finos y/o vigorosos, las manchas y las tramas tupidas o ligeras. En la combinación de estos tres elementos unidos a la tonalidad en el juego de blancos, negros y grises, encuentra el dibujante sus posibilidades creativas. La forma en que lo haga determinará un estilo aprendido o propio, simple o complejo, sobrio o efectista y la intención que le guíe respecto a la semejanza con la realidad, le convertirá en naturalista o antinaturalista.

Durante mucho tiempo los conceptos de comic y enseñanza han resultado altamente disonantes. El comic que hoy ha alcanzado un status superior como forma de expresión artística, ha sido considerado como un subproducto cultural. Se ha achacado que los niños se desentienden del texto escrito, leyendo sólo/

la imagen, que es una masificación cultural que resta tiempo - para el estudio y distrae a los escolares de sus tareas educativas, que incita a la delincuencia debido a su temática y a - la especial y atractiva forma de expresión con el uso definido y estereotipado de códigos icónicos. De esta opinión han sido/ H. Wallan, Wertham y Arthur J. Freund considerándolo como agente difusor de la delincuencia juvenil.

Por otra parte, el comic ha vehiculado la transmisión de - ideas de una clase dominante, de la política e ideología que - convenía conservar, pero también es cierto su función para criticar guerras o racismos, como en "Judgement Day" (1955) de Joe Orlando, donde el personaje terrestre, que había ido al planeta Cytrinia y había transportado un ideal de igualdad, se descubría al final de la historia, al quitarse el casco, como un -- hombre negro. Hay que dejar constancia de que muchos de los comics poseen, incluso, una intención moralizante tomando como - ideales la caridad, el ahorro, etc.; este es el caso de Bazar, - Trampolín y Piñau en España; el triunfo del ideal, de los buenos sobre los malos, como en Capitán Trueno o el Guerrero del - Antifaz. En este sentido, habría que responsabilizar a los comics de mantener el dualismo entre buenos y malos acogiendo/ a formas estereotipadas, deshumanizadas o endiosadas.

El comic puede ser muy útil para la enseñanza, una vez - superado el prejuicio que sobre él todavía pesa. En primer lugar, posee un alto grado de motivación, auténtico potencial que puede ser utilizado como medio didáctico tanto en el campo de/ transmisión de conocimientos, como elemento de expresión del -- pensamiento...

La lectura del comic pone en juego una serie de capacidades que se implican en un proceso complejo en el que hay que -

relacionar el contenido de imagen con el verbal en cada viñeta y enlazar ésta en un juego de relaciones con la anterior y la siguiente. Al ser un medio de expresión elíptica, el lector ha de entender la historia a través de los elementos culminantes/ elegidos por el autor del comic, lo que activa la función intelectual para completar y estructurar la historia.

El comic se presenta como algo vivo y propio de su época.

Desde luego hay que considerar que va tomando carta de naturaleza y no podrá ser menos, dadas las inmensas posibilidades que posee. La abundancia de ilustraciones en el material didáctico, las grandes tiradas, la elevación de calidad tanto en la elaboración de las ilustraciones, como en el contenido y los códigos propios, el dominio de la imagen en la cultura actual son factores determinantes en este cambio.

El comic puede ser utilizado como medio audiovisual atractivo para introducir el estudio de diversas materias e incluso para impartir conocimientos. Tal será el caso de la historia. Es obvio que todos los conocimientos no encuentran en el comic su medio adecuado para ser transmitidos; luego, será función -- del educador elegir aquéllos para los que es apto. Antoine --- Raus citado por J. L. Rodríguez Diéguez determina las condiciones que se han de tener en cuenta "si el tebeo debe ser utilizado como un continente susceptible de transmitir directamente contenidos". Podrá serlo si cumple dos condiciones:

1º. No intentar transmitir lo que otros medios pueden --- efectuar más fielmente, y

2º. no relegarlo a un papel de simple paliativo, de medio de segundo orden para transmitir una información depauperada".

La historieta es un medio de crear: el niño dibujando descubre su propio entorno al tiempo que reúne datos de la actua-



lidad, sin referencia a una cultura histórica, supuestamente ya adquirida. Imágenes en libertad II (11).

El comic puede ser un reflejo de la sociedad en la que se vive o un elemento conformador de nuevas actitudes como es el caso de Asterix que, por una parte, desmitifica la historia y, por otra, nos muestra el establecimiento de unas relaciones humanas entre los personajes en el que olvidando el maniqueísmo de buenos y malos se juega con la ironía, el respeto y la agresividad exenta de sangre.

Dado que el comic puede mantener o suscitar diferentes actitudes y valores en sus lectores, se hace necesario, como forma de actitud crítica, el estudio de los comics en sí mismos como contenido de enseñanza; primero para eludir mediante una crítica de contenido, los influjos no deseados sobre nuestros pensamientos y actitudes, segundo para poder utilizarlo nosotros con esa misma finalidad y con buena conciencia.

Finalmente, y teniendo presente el factor de transferencia, el estudio de la estructura del comic nos pondrá en situación de poder entender mejor otros medios de expresión, relacionarlos unos con otros y enriquecer nuestro bagaje cultural estando abiertos a todo tipo de manifestaciones culturales, más allá del prejuicio.



Figura n.º 1

- (1) GUBERN, R.- "El lenguaje de los comics".- Península.- Barcelona.- 1979.- Pág. 107.
- (2) Citado por GUBERN en "El lenguaje de los comics".- Opus -- cit. Pág. 113.
- (3) GUBERN, R.- Opus cit.
- (4) GUBERN, R.- Opus cit. Pág. 137.
- (5) GUBERN, R.- Opus cit. Pág. 155.
- (6) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.- "Enseñanza didáctica de la ima-- gen".- Pág. 87.
- (7) GUBERN, R.- Opus cit. Pág. 69.
- (8) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.- Opus cit. Pág. 78.
- (9) DEURELLE, F.- "Análisis de las imágenes".- Tiempo contempo-- ráneo.- Buenos Aires.- 1972.
- (10) RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.- Opus cit.
- (11) ALONSO, M. y MATILLA, L.- "Imágenes en libertad II".- --- Nuestra cultura, S.A.- Madrid.- 1980. Pág. 33.

ESQUEMA DEL COMIC

UNIDADES

- Estructura total
- Secuencias
- Escenas
- Viñetas
- Elementos de la viñeta

LO ICONICO

CONTENIDO

Actores: Personajes

- Estado psíquico (metáfora visual)
- Presencia-ausencia de permanencia de rasgos individualizadores y estables
- Realistas, naturalistas
- Estereotipados
- Metonímicos

El gesto:

- Corporal y facial
- Realista y estereotipado

Objetos:

- Realistas: su función normal
- Personificación
- Dinamización
- Aumento-disminución tamaño
- Sinécdoque
- Metonimia
- Metáfora visual

Acciones y movimientos:

- Realistas
- Codificadas cinéticamente:
  - .Trayectoria lineal simple
  - .Trayectoria lineal múltiple
  - .Trayectoria lineal color
  - .Trayectoria punteada de vaivén
  - .Impacto: lineal-color
  - .Nubes
  - .Deformación cinética
  - .Efecto "barrido"
  - .Descomposición del movimiento real
  - .El dibujo en movimiento
  - .Instantánea

EXPRESION TECNICA

- Encuadre
- Planos: PD, PP, PM, PA, PE, PC, PG, PGL.
- Términos:
  - .Primer
  - .Medio
  - .Último
- Escala
- Perspectiva
- Línea de indicatividad
- Angulación:
  - .Normal
  - .Picado
  - .Contrapicado
  - .Cenital

- Paralingüístico
- Onomatopéyico

Forma:

- Cuadrada, rectangular
- Circular, oval
- Quebrada
- Ondulada
- Ausente, grado cero
- Globos de forma característica

Dirección:

- Lineal simple:
  - .Recto
  - .Curvo
  - .En sierra
- Lineal múltiple
- Con burbujas
- Ausente

Otros fines del globo:

- Vg.; Instrumentalización

RELACION ENTRE EL CODIGO VERBAL Y EL ICONICO

- Sólo hay imagen o texto
- Pugna entre texto e imagen:
  - .Subordinación del texto
  - .Subordinación de la imagen
- Convergencia entre texto e imagen
- Complementariedad
- Relación espacial dentro de la viñeta entre texto e imagen
- Alternancia de sus códigos.

- Efecto gran angular
- Solarización
- Definición de imagen
  - . Nitidez
  - . Borrosidad
- Composición interna de la viñeta
- Elipsis
- Color:
  - .Blanco y negro
  - .Color:
    - Analógico
    - Dinámico
    - Simbólico
- Efecto iluminación: Luz, día
  - Sombra
  - Oscuridad, noche

#### LO VERBAL

##### TEXTO DE APOYO:

##### Banda:

- lateral
- Horizontal

##### Cartucho:

##### GLOBO:

##### Contenido:

- Verbal
- Icónico
- Verbo-icónico
- Grado cero
- Metáforas visualizadas

## DISCURSO DRAMATICO

## -Proceso:

-Subida de la tensión dramática

-Aporía

-Caída

-Elipsis

-Densidad o extensionalidad

## SECUENCIALIDAD

Conexión de viñetas consecutivas

-Espacios contiguos (naturaleza espacial)

-Fundidos (n. gráfica)

.Blanco

.Negro

-Encadenados

-Cartuchos (literaria)

-Cartucho gráfico (n. espacial)

-Textos en off (n. literaria)

Estructura espacial:

-Variación de amplitud del encuadre

-Analítico fragmentario

-Analítico selectivo elíptico.

Estructura temporal:

-Linealidad

-Acciones paralelas y simultáneas

-Ralentí

-Flash-back

-Flash-forward

-Presencia-ausencia de rasgos de personajes

## COMPAGINACION

- El libro de "comic":
  - .Número de viñetas para la historia
- La página:
  - .Calles
  - .Distribución espacial de viñetas
- La viñeta:

Tamaño:

- .Muy grande, macroviñeta
- .Grande
- .Mediano
- .Pequeño
- .Muy pequeño
- .Variable/no variable

Posición:

- .Apaisada
- .Vertical
- .Inclinada
- .Invertida

Forma:

- .Rectangular
- .Cuadrada
- .Triangular
- .Oval
- .Tipográfica
- .Otras formas
- .Variable/ no variable



Línea de enmarque

- .Cerrada
- .Abierta
- .Sin línea
- .Quebrada
- .Ondulada
- .Otras formas.

TECNICA Y ESTILO

-Juego de líneas:

- .Trazos:
  - .Finos
  - .Vigorosos
  - .Intermedios

-Manchas

-Tramas:

- .Tupidas
- .Ligeras
- .Intermedias

-Tonos:

- .Suaves
- .Altos contrastes
- .Alternados

ESTILO:-Naturalista - antinaturalista

-Simplicidad-complejidad gráfica

#### 1.6.6.5.-La ilustración narrativa

Releyendo el trabajo de L. Marin sobre un paisaje de Poussin, podemos llegar a la conclusión de que un solo cuadro, una / sola imagen, es capaz de establecer unas relaciones narrativas / entre dos sucesos, acontecimientos o acciones que allí quedan / expresadas.

"Entonces el cuadro puede aparecer como un productor de relatos que corresponden todos a una misma matriz que las sucesivas lecturas habrán dibujado en la superficie del cuadro". (1)

Ahora bien, todo relato se articula en el tiempo y en el espacio. Y la imagen estática, al menos, sólo dispone de espacio . Una forma de establecer la temporalidad, de indicar el antes y / el después, es mediante la relación de sucesividad entre dos o / más imágenes relacionadas. Pero he aquí, que hasta el momento, / sólo disponemos de una, y en esa una sólo se representa un acontecimiento que es captado como momento indisoluble del tiempo.

Entonces, ¿qué tipo de tiempo es el que se expresa en el / cuadro? Según L. Marin, "La temporalidad que entra en el cuadro/ no es sucesiva y lineal. Es la temporalidad de una hinchazón del momento representado por el discurso, por la historia que penetra -gracias a las marcas depositadas sobre la superficie plástica- en los personajes representados o en las cosas. La temporalidad propia del cuadro queda señalada por esa oscilación del discurso descriptivo que sólo describe para poder abrirse sobre un/ relato y sólo relata para poder clausurarse sobre un descripto"(2).

Por el conocimiento de las cosas y las acciones humanas en/ sucesivas lecturas de un cuadro, podemos llegar a describir el / hecho que se nos relata. A través de las "marcas" que nos deja el autor, podemos deducir el devenir de ese momento, de ese acto / que sólo se expresa en un instante de su recorrido.

La ilustración narrativa, al igual que todo relato constituido por imágenes fijas, puede expresar, mediante la temporalidad "hinchada" de momentos representados en varios cuadros, una / suerte de sucesividad lineal ideal. Porque, como ha dicho J. Mi-

try, dos o más imágenes puestas una al lado de otra en un orden cualquiera fundamentan ciertas relaciones, sugieren ciertas vinculaciones, se organizan como relato.

Pero esa organización como relato supone un orden determinado, para que obtengamos este relato y no otro; un relato cualquiera no existe. Así pues, el orden de las imágenes es esencial para la constitución del relato, y ordenaciones diferentes pueden dar lugar a relatos diferentes, pero no cualquier ordenación puede dar lugar a un relato.

El pensamiento crea puentes de relaciones entre las diversas imágenes relacionadas, entendiendo esa relación como una sucesividad, como una organización según un antes y un después, un aquí y un allí.

La secuencialidad se articula por relaciones de iconogramas entre sí, uno a uno, y con la obra total. Algunas de esas relaciones ya fueron estudiadas cuando expusimos el modo de análisis y valoración de las mismas en nuestro test de creatividad icónico-narrativo (pág. 545, s.).

Tal vez el mayor problema que presenta una ilustración narrativa es, sin duda, la elección de esos momentos donde culmina la "hinchazón" del momento representado, amén del juego de la elipsis, por la que deben elegirse los momentos claves de la historia.

#### Notas Bibliográficas

(1) MARIN, L.- "La descripción de la imagen: a propósito de un paisaje de Poussin". En: Varios.- Análisis de las imágenes. Ed. Tiempo contemporáneo. Buenos Aires, 1972. Pág. 239.

(2) MARIN, L.- Opus cit. Pág. 252.

ILUSTRACION NARRATIVA

## UNIDADES

- Estructura total
- Secuencias
- Iconogramas
- Elementos de los iconogramas

## LO ICONICO

CONTENIDOActores: Personajes:

- Realistas, Naturalistas
- Estereotipados
- Metonímicos
- Caracterización
- Presencia o ausencia de permanencia de rasgos individualizadores y estables.

## El gesto:

- Corporal y Facial
- Realista  
Estereotípico

Objetos:

- Realistas: su función normal
- Personificación

Acciones y  
Movimiento

- Realistas
- Cierta codificación cinética:
  - . Barrido
  - . Descomposición del movimiento real.
  - . Instantaneidad

Otros elementos:

- Vestuario
- Decorado FONDO
- Paisajes

## EXPRESION TECNICA

- Encuadre
- Planos: . PD
  - . PP
  - . PM
  - . PA
  - . PE
  - . PC
  - . PG
  - . PGL
- Términos:
  - . Primero
  - . Medio
  - . Ultimo
- Escala - Perspectiva
- Angulación:
  - . Normal
  - . Picado
  - . Contrapicado
- Efecto gran angular
- Solarización
- Definición:
  - . Borrosidad
  - . Nitidez
- Elipsis

## ELEMENTOS DE LA FORMA

Color:

- Blanco y negro
- Color: . Función . Analógico
  - . Dinámico
  - . Simbólico
- . Tonalidad
  - . Modo mayor: colores saturados
  - . Modo menor: tonos mixtos y medios.
- . Consonancia - Disonancia
- . Melodía - Ritmo

Factura:

- La línea
- Pesos - Densidades
- Textura

Forma de representación plana:

- Figurativa
- Abstracta

Construcción y Composición:

- Centrípeto - Centrífugo
- Rectangular
- Diagonal
- Triangular
- Piramidal
- En elipse
- Tipográfica
- Otras

## ELEMENTOS INTERNOS

- Perspectiva
- Luz y Sombra
- Movimiento
- Espacio
- Tiempo
- Ritmo

## FACTORES:

- Unidad:
  - . Organizada distribución espacial
  - . Juego de simetría y antisimetría
  - . Búsqueda de equilibrio y composición de masas
  - . Coherencia interna
  - . Centro de interés
- Variedad:
  - . Creación de similitudes y contrastes
  - . Dramatización de posibilidades expresivas
  - . Realce mediante la materia
- Ritmo:
  - . Unidad
  - . Variedad

## LO VERBAL

Banda: Pie de imagen y explicativo.

## RELACION TEXTO - IMAGEN

- Imagen sin texto
- Imagen con texto
  - . Sobre-explica
  - . Explica insuficientemente
  - . Explica adecuadamente

## DISCURSO DRAMATICO

- Proceso:
  - . Subida de la tensión dramática
  - . Aporía
  - . Caída
- Elipsis
- Densidad o extensionalidad

## SECUENCIALIDAD

Conexión entre los iconogramas y/o la obra total:

- Relación:
  - . Conjunción - Disyunción
  - . Subordinación:
    - . Causa - efecto
    - . Efecto - Causa
    - . Metafórica
    - . Condicional

Estructura espacial:

- Variación de amplitud del encuadre

Estructura temporal:

- Linealidad
- Acciones paralelas o simultáneas
- Ordenaciones complejas

Presencia - ausencia de rasgos de personajes

## TECNICA Y ESTILO:

- Juego de líneas: Trazos:
  - . Finos
  - . Vigorosos
  - . Intermedios
- Manchas
- Tramas:
  - . Tupidas
  - . Ligeras
  - . Intermedias
- Creación de volúmenes



- Tonos: . Suaves
- . Altos contrastes
- . Alternados

Estilo:

- Naturalista
- Antinaturalista
- Simplicidad - Complejidad gráfica

#### 1.6.6.6.-EL COLLAGE NARRATIVO

El "collage" es una técnica que permite integrar dentro de un todo los más diversos tipos de materiales. Diferentes movimientos pictóricos de vanguardia la han utilizado como un medio expresivo.

El trabajo que realizarán los niños con esta forma icónica va a someter a prueba su capacidad narrativa.

Nosotros teóricamente consideramos que el "collage" permite expresar una idea narrativa en imágenes, lo mismo que lo puede hacer el dibujo o la fotografía, pero teniendo presente su propia especificidad.

Si dividimos las formas icónicas en dos grandes bloques: - los que precisan para su realización de las imágenes técnicas (P.D.F.) y los que hacen uso de las imágenes normales (T.I.), - el "collage" podría considerarse como perteneciente a cualquiera de los dos apartados, o como una imagen mixta (puede contener imágenes técnicas, manuales y otro tipo de material visual). Pero en cualquier caso vendría a ser una imagen manufacturada, al menos intencionalmente.

Este carácter de imagen manufacturada permite el ejercicio de la creatividad de una forma muy intensiva.

El juego de las dialécticas se instaura ya desde el mismo concepto de "collage". El niño puede organizar su "collage" partiendo de la combinación de la recogida de imágenes técnicas y combinándola con imágenes normales, puede utilizar fragmentos de imágenes técnicas ya realizadas por otros o realizarlas él mismo según sus necesidades. Puede dividir las imágenes, eligiendo los fragmentos que desee o puede multiplicarlas e inte--

grarlas dentro del "collage" como efecto expresivo. Puede introducir un movimiento real y materializado en las figuras.

EL COLLAGE NARRATIVO

## UNIDADES

- Estructura total
- Secuencias
- Planchas o maquetas de "collage".
- Elementos de las planchas o maquetas.

## LO ICONICO

## CONTENIDO

Actores: Personajes

- .Realistas, naturalistas
- .Estereotipados
- . En silueta
- .Metonímicos
- .Caracterización
- .Presencia ausencia de permanencia de rasgos individualizadores y estables.

## El gesto:

- .Corporal y facial
- .Realista-estereotípico
- .Fijo-móvil

Acciones y movimientos:

- .Representación realista
- .Sugerida
- ..Movimiento real por manipulación

Objetos:

- .Realistas, su función normal
- .Personificación
- .Fijos-móviles
- .Otras finalidades

Otros elementos:

- .Vestuario
- .Decorados: Fijos
- Móviles

EXPRESION TECNICA:

-Por compaginación, sin limitación en cuadro

-Con limitación:

- Encuadre
- Planos: PD, PP, PM,PA,PE, PC, PG, PGL.
- Términos:Primer, medio,último:
  - Variables en fijos o móviles.
- Angulación:
  - .Picado
  - .Contrapicado
  - .Normal
- Elipsis

-El color:

- Blanco y negro
- Color: Tonos
  - Intensidad
  - Simbolismo

-Composición interna del collage

LO VERBAL:

Banda: Pie de collage,explicativo.

RELACION TEXTO IMAGEN:

- Collage sin texto
- Collage con texto:
  - .Sobre-explica
  - .Explica insuficientemente
  - .Explica adecuadamente.

#### DISCURSO DRAMATICO

##### -Proceso:

- .Subida de la tensión dramática
- .Aporía
- .Caída

##### -Elipsis

##### -Densidad o extensionalidad

#### SECUENCIALIDAD

##### Conexión entre los "collages" y/o la obra total

##### -Contigüidad espacial

-Persistencia o no persistencia de rasgos que hacen reconocibles a los personajes, objetos...

##### -Textos de apoyo

##### -Relación gestual

##### -Relación de conjunción-disyunción

##### -De subordinación:

- .Causa-efecto
- .Efecto-causa
- .Metafórica
- .Condicional

#### ELEMENTOS MATERIALES DE CONSTRUCCION

##### -Icónicos: .Producidos por otros

(Recortes de las imágenes en periódicos, revistas, fotografías...)

##### .Producidos por uno mismo

(Dibujos, maquetas, fotografías...)

##### -No icónicos:

.Materiales naturales: hojas, arroz, piedrecitas, tierras, flores, palos..

.M. artificiales: hilos, teselas, piezas de instrumentos, etc.

TECNICAS Y ESTILOS

- Fijos-móviles-mixtos
- Complejos-esquemáticos
- Planos-tridimensionales
- Abiertos-cerrados
- En mosaico
- Silueteado

1.6.6.7.-ALGUNAS CARACTERISTICAS DE LAS IMAGENES Y SU  
COMPORTAMIENTO, SEGUN LAS FORMAS ICONICAS  
ESTUDIADAS

En los siguientes cuadros números 22-30 hacemos una relación de algunas características de las formas icónicas. Así recogemos sintéticamente algunos aspectos que consideramos interesantes tener presentes en relación con la presente investigación y con sus aplicaciones subsiguientes.



Cuadro nº 22

## PRODUCCIÓN DE LA IMAGEN

	S O P O R T E	I N S T R U M E N T O	M O D O	C O L O R
PELÍCULA	Celuloide	Luz	Técnico	Real Analógico Simbólico
MONTAJE AUDIOVISUAL	Celuloide Reversible	Luz	Técnico	Real Analógico Simbólico
FOTOCOPIENTO	Celuloide	Luz	Técnico	Real Analógico Simbólico
COMIC	Papel	Lápiz Tintas	Manual	Real Analógico Simbólico
ILUSTRACIÓN	Papel	Lápiz Tintas	Manual	Real Analógico Simbólico
COLLAGE	Papel	Lápiz Tintas Materiales Texturas	Manual Técnico	Real Analógico Simbólico
REFERENCIA AL PROCESO DE COMUNICACIÓN	Canal	Canal	Canal	Canal Código

PRODUCCIÓN DE LA IMAGEN				Cuadro nº 23	
	FORMATO	POSICIÓN	AMPLIACIÓN REDUCCIÓN	GRADO DE COMPLEJIDAD EN LA PRODUCCIÓN	
PELÍCULA	Super 8 Variedad	Apaisada	Sí, en la Proyección	Muy alta	
MONTAJE AUDIOVISUAL	Generalmente Standard	Apaisada Vertical	Sí, en la Proyección	Media - Alta	
FOTOCUENTO	Variedad	Apaisada Vertical Inclinada	Sí, en el Positivo	Media - Alta	
COMIC	Variedad	Apaisada Vertical Inclinada	No en imagen manual Sí en la imagen técn. Positivado	Media - Alta	
ILUSTRACIÓN	Variedad	Apaisada Vertical Inclinada	No en imagen manual Sí en la técnica Positivado	Media	
COLLAGE	Variedad	Apaisada Vertical Inclinada	No en la imagen man. Sí en la técnica Positivado	Media - Alta	
REFERENCIA AL PROCESO DE COMUNICACIÓN	Canal	Canal	Canal	Emisor Canal Código	

Quadro nº 24

	TRADUCCIÓN DE LA LÍNEA	TIPO DE PERCEPCIÓN	GRADO DE IDENTIFICACIÓN POTENCIAL	RELECTURA INMEDIATA	CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN Y DE MENSAJE	POSIBILIDAD DEL FEED-BACK
FELICIA	Mediante la representación técnica de objetos reales, fabricados o dibujados.	Audiovisual	Muy alto	No	Sí	No inmediato.
MONTAJE AUDIOVISUAL	Mediante la representación técnica de objetos reales o dibujos diseñados manualmente	Visual con posibilidad de audio	alto	Sí	Sí	Se puede llevar a cabo, pero salvo en algunas ocasiones, por medio de radiomente distinto al de la emisión primaria.
FOTOCUENTO	Mediante la representación técnica de objetos reales.	Visual	Medio alto	Sí	Sí	
COMIC	Representación gráfica de contornos mentales	Visual	Medio	Sí	Sí	
ILUSTRACIÓN	Representación gráfica de contornos mentales.	Visual	Bajo	Sí	Sí	
COLLAGE	Representación gráfica de contornos mentales.	Visual táctil	Bajo	Sí	Sí	
REFERENCIA AL PROCESO DE COMUNICACIÓN	Emisor Código Mensaje Canal	Receptor Canal	Receptor	Receptor Canal	Emisor/Código Mensaje Canal/Receptor	Emisor Receptor

	ESPACIALIDAD	TEMPORALIDAD	MOVIMIENTO	POSIBILIDAD DE ALTERACIÓN DEL MOVIMIENTO
PELÍCULA	Real	Real	Real      Sujeto Cámara	Sí Finalidad expresiva
MONTAJE AUDIOVISUAL	Real	Ideal	Ideal sugerido	No
FOTOCUENTO	Real	Ideal	Ideal sugerido	No
COMIC	Real	Ideal	Ideal " muy codificado"	Sí por medio de la codificación. F. expresiva
ILUSTRACIÓN	Real	Ideal	Ideal sugerido	No
COLLAGE	Real	Ideal	Ideal (sugerido) con posibilidad de movimiento — parcial: Mecánico	Sí en el caso de la p. del m. par- cial: Mecánico.
REFERENCIA AL PROCESO DE COMUNICACIÓN	Código Canal	Código Canal	Código Canal	Código Canal

Quadro nº 26

	SECUENCIACIÓN	CAPACIDAD PARA EXPRESAR UNA IDEA NARRATIVA	ESTILO Y ESTRUCTURA
FILÍCULA	Movimiento continuado Elipsis Escenas	SÍ	Específicas
MONTAJE AUDIOVISUAL	Momentos significativos Elipsis	SÍ	Específicas
FOTOCUENTO	Momentos significativos Elipsis	SÍ	Específicas
COMIC	Momentos significativos Elipsis	SÍ	Específicas
ILUSTRACIÓN	Momentos significativos Elipsis	SÍ	Específicas
COLLAGE	Momentos significativos Elipsis	SÍ	Específicas
REFERENCIA AL PROCESO DE COMUNICACIÓN	Código	Emisor Código Canal Mensaje	Emisor Código Canal Mensaje

	RELACIÓN CÓDIGO VERBAL	POSIBILIDAD DE SUPRE- SIÓN DE UN TEMA ICO- NICO EN UN ICONOGRAMA	GRADO DE ICONICIDAD PRESUMIBLE	POSIBILIDAD DE FRAGMENTACIÓN DE UNA IMAGEN
PELÍCULA	Sonorización sinoro- nizable. Efectos-si- lencio. Doblaje. Oral- escrito. Onomatopeya	No	El más alto 6.- (relativa)	Sí: Por interposición de un cuerpo opaco - cerca del objetivo.
MONTAJE AUDIOVISUAL	Sonorizable Oral-escrito Onomatopeya	No	5	Sí: Por interposición de un cuerpo opaco
FOTOCUENTO	Escrito Onomatopeya icónica	Sí	5	Sí: recortando. Tapando con una pega- tina.
COMIC	Escrito Onomatopeya icónica	Sí	3	Sí: recortando. Tapando
ILUSTRACIÓN	Escrito Onomatopeya	Sí	3	Sí: recortando. Tapando
COLLAGE	Escrito Onomatopeya	Sí	3.- con posibi- lidad de gran - incremento	Sí: recortando tapando
REFERENCIA AL PROCESO DE COMUNICACIÓN	Código	Intermediario Código Canal (ruido) Receptor	Mensaje Canal Código	Intermediario Canal (ruido) Receptor

Cuadro nº 28

	CAPACIDAD DE RECORDACIÓN	IMPLICACIÓN CON OTROS CÓ- DIGOS. (TRANSFORMACIÓN - DE UNOS EN OTROS).	CAPACIDAD DE INTELIGEN- CIA DE LA OBRA A PARTIR DE LAS SOLAS IMÁGENES.
PELÍCULA	SÍ	Media alta	Depende del grado de opaci- dad - transparencia - de la obra; del tema y - su traducción más o me- nos analógica; de los re- pertorios comunes entre/ emisor y receptor; del - canal; de la implicación del código verbal. La - sustantividad del mensa- je puede ser entendida: tema, sinopsis de argu- mento, a falta de anecdo- tario y matizaciones.
MONTAJE AUDIOVISUAL	SÍ	Media alta	
FOTOCUENTO	SÍ	Alta	
COMIC	SÍ	Muy alta	
ILUSTRACIÓN	SÍ	Media baja	
COLLAGE	SÍ	Media alta	
REFERENCIA AL PROCESO DE COMUNICACIÓN	Canal (ruido)	Código	Código Canal Receptor

	CONDICIÓN DEL LOCAL	FOCALIZACIÓN EN LA PROTECCIÓN	SOPORTE	OBSERVACIÓN INDIVIDUAL O COLECTIVA
PELÍCULA	Sala oscura	Sí	Pantalla Foco Luz	Individual Colectiva: <u>pequeño-medio</u> , gran grupo.
MONTAJE AUDIOVISUAL	Sala oscura	Sí	Pantalla Foco Luz	Individual Colectiva: <u>pequeño-medio</u> , gran grupo
FOTOCUENTO	Sala iluminada	No	Papel	<u>Individual</u> : grupo pequeño
COMIC	Sala iluminada	No	Papel	<u>Individual</u> : grupo pequeño
ILUSTRACIÓN	Sala iluminada	No	Papel	<u>Individual</u> : grupo pequeño
COLLAGE	Sala iluminada	No	Papel	<u>Individual</u> : grupo pequeño
REFERENCIA AL PROCESO DE COMUNICACIÓN	Receptor Canal	Canal	Canal	Receptor



V I S I O N A D O					Cuadro nº 30	
	IMAGEN	VARIABILIDAD FORMATO EN EL VISIONADO	MANEJABILIDAD DEL RECEPTOR DEL MATERIAL	POSIBILIDAD DE VARIACION EN LA VELOCIDAD DE PRESENTACION		
PELÍCULA	Brillante Luminosa	Sí	Nula	Nula		
MONTAJE AUDIOVISUAL	Brillante Luminosa	Sí	Pequeña	Alta, según voluntad del presentador.		
FOTOCUENTO	Brillo o Mate	No	Alta	Alta, según voluntad del receptor.		
COMIC	Mate	No	Alta	Alta, según voluntad del receptor.		
ILUSTRACIÓN	Mate	No	Alta	Alta, según voluntad del receptor		
COLLAGE	Brillo y/o Mate	No	Alta	Alta, según voluntad del receptor		
REFERENCIA AL PROCESO DE COMUNICACIÓN	Canal	Canal	Receptor Canal	Receptor Canal		

2.- Medio social, capacidades creativas, intelectuales,  
personales, y actitudes de los niños de la muestra.

2.1.- El medio socioeconómico.

## 2.1.- LA ENCUESTA

### 2.1.1 Introducción y metodología:

La encuesta realizada entre los niños de 7.º que integran la experiencia tiene por objeto recabar datos que se han considerado interesantes. Cada pregunta atiende a la consecución de un determinado objetivo de conocimiento sobre la situación social, comportamiento, aspiraciones de los sujetos encuestados, etcétera.

La finalidad esencial de la encuesta viene dada por la relación existente entre el estudio del entorno económico-social, cultural y personal del niño y sus influencias en la creatividad del mismo en el mundo de la imagen.

Roger Mucchielli (1) recoge diferentes modelos de preguntas utilizables en el cuestionario:

- La pregunta "cerrada".
- La pregunta "abierta".
- La pregunta "cafetería".

En la pregunta cerrada se fijan de antemano las respuestas. En nuestro cuestionario son escasas las preguntas cerradas, pero existen algunas de ellas:

- ¿Dispones de una habitación para tí sólo? Sí o no.
- ¿Te encuentras solo o tienes muchas amistades?:
  - . Me encuentro solo.
  - . A veces me encuentro solo.
  - . Tengo muchas amistades.

(Subraya la respuesta correcta).

Sus ventajas son:

- Permitir una rápida clasificación de las respuestas, se

gún las categorías previstas, lo que facilita posteriormente el escrutinio de una forma notable.

- Facilitar la respuesta al encuestado que no ha de realizar otro esfuerzo que el de marcar una señal en la casilla correspondiente o subrayar la respuesta elegida.
- Servir de "filtros" para discriminar las personas que deben o no responder a otras preguntas posteriores.
- Introducir fácilmente al encuestado en el cuestionario.

Su mayor inconveniente es que son ineficaces y contraindicadas cuando se quiere conseguir una información delicada que vaya más allá de características objetivas o datos fácilmente confesables.

La pregunta abierta no prevé las respuestas y deja al individuo la posibilidad de expresarse libre, voluntaria y espontáneamente.

La mayor parte de las preguntas de nuestro cuestionario son abiertas. Por ejemplo:

- ¿Qué cualidades te gustaría que poseyesen tus compañeros de equipo?
- ¿Qué te regalan para tu santo o para Reyes?
- ¿Qué actividad o asignatura del colegio te gusta más?
- ¿En qué inviertes tu dinero con más frecuencia?

Las dificultades e inconvenientes de las preguntas abiertas vienen determinadas por la formulación y la dificultad de escrutinio, puesto que las respuestas obtenidas exigen analizar el contenido de las mismas.

Las ventajas se cifran en que con ellas se puede abordar a cualquier sujeto obteniéndose informaciones útiles y valiosas, y en que son indispensables para problemas delicados.

Por otra parte, el sujeto encuestado no se encuentra en la obligación de contestar rígidamente eligiendo una de las -- respuestas ofrecidas, sino que ha de "confecionar" su propia -- respuesta.

El método "cafetería" trata de prever todas las categorías de contestaciones posibles a una pregunta de tipo abierto. No existe ninguna pregunta de este modelo en nuestra encuesta, por lo que no nos detendremos en su descripción.

El método de escrutinio seguido en las respuestas de una/ pregunta abierta ha sido el siguiente:

- Muchas respuestas, a pesar de su amplia variedad, son -- fácilmente clasificables en categorías definidas por el estudio de los datos obtenidos. Así pues, habrá que --- leerse primeramente un 1/4 de los cuestionarios a escru -- tar intentando descubrir la idea matriz para cada pre-- gunta. Puesto que hay más de cien cuestionarios, se ha/ considerado aceptable un 1/4 del total para esta prime-- ra operación.
- A continuación se le asigna un punto a la idea matriz o ideas matrices por cada vez que aparezca citada en los/ diversos cuestionarios.

La encuesta va destinada a un grupo de los sujetos de la/ experimentación:

- A los alumnos de 7.º curso.
- A dos tipos de ambiente socioeconómico y cultural:
  - . Medio-alto (M.A.)
  - . Medio-bajo (M.B.)

(Esta determinación quedó formulada en un principio por -- un criterio externo como la asistencia a unos colegios determi -- nados).

- A un ámbito territorial definido en seis provincias: Madrid (M), Asturias (A), Tarragona (T), Córdoba (C), Guadalajara (G) y Cáceres (E) y más concretamente, en sus/ capitales de provincia, excepto en el caso de Asturias/ que se prefirió Gijón por el número de habitantes, superior al de Oviedo, y por su condición de ciudad marítima e industrial.

ooo000ooo

- 1.- MUCCHIELLI, R.- "El Cuestionario en la encuesta psicosocial"  
Ibérica Europea de Ediciones.-S.A. Madrid.-1.974  
Pags: 43-48

### 2.1.2.- FACTORES ECONÓMICOS

Los factores económicos van a ser estudiados aquí atendiendo al contenido de estas preguntas:

- ¿Cuál es la profesión de tu padre?
- ¿Trabaja tu madre? En caso afirmativo ¿en qué trabaja?
- ¿Cuál es la profesión de tu hermano mayor?
- Subraya de estos objetos los que poseéis en vuestra casa.
- ¿Cuántas capitales de provincia conoces?
- ¿Dispones en tu casa de una habitación para tí sólo?
- ¿De cuánto dinero dispones a la semana para tus gastos personales?

#### OBJETIVO FUNDAMENTAL:

Definir la situación económica de los encuestados para saber si existían diferencias entre un medio socioeconómico fijado de antemano o no y, si existían, si eran significativas.

Los demás objetivos son deducibles de las mismas preguntas efectuadas y se expresarán a lo largo de la exposición.

#### RESULTADOS:

Uno de los objetivos de esta encuesta era el definir, de alguna manera, la situación económica de estos dos grupos y de compararlos entre sí. La profesión de los padres es uno de los indicadores más significativos del poder económico de la familia. La pregunta quedó formulada así: ¿cuál es la profesión de tu padre?. Revisado un 1/4 de los cuestionarios se decidió agrupar las respuestas en las siguientes categorías, en orden ascendente:

- Obrero

- Obrero especializado
- Profesión liberal media
- Negocio propio
- Profesión liberal alta

Otros tipos de respuesta exigían un apartado:

- Pensionista
- En paro
- No tiene
- No contesta

En la tabla de resultados relativos al ítem "profesión del padre" pueden leerse dos apartados: uno, correspondiente al nivel socioeconómico medio-alto y otro, al medio-bajo. Las provincias se consignan por sus letras respectivas que ya hemos indicado. La letra S se aplica a la media de las medias de cada apartado socioeconómico. Si analizamos dicha tabla obtenemos que un 76,37% del nivel socioeconómico medio-bajo está representado por obreros y obreros especializados, mientras que en el nivel socioeconómico medio-alto, sólo ocupan un 17,48%./ Un 3,23% de paro frente a un 0,39% es la distancia en % que se para la situación del nivel socioeconómico bajo respecto al alto. En estos momentos el porcentaje para ambos será más acusado; e incluso, es de sospechar que también fuese mayor el número de padres en paro que el manifestado realmente. Así, extraña el que en el nivel socioeconómico bajo no existiese ningún caso de parado en Madrid, Tarragona y Gijón.

Sin embargo, hay que hacer notar que nuestro propósito no es definir la distribución de la población o categorías profesionales, indicación de paro, etc. ya que entonces la muestra/ debería haber sido elegida según otros criterios; nuestra intención es estudiar la situación de los niños representados en



la experiencia. Estas consideraciones son aplicables a todos los items de la encuesta.

Una palpable prueba de la mejor situación económico-cultural del nivel medio-alto es el 36,9% de profesión liberal media, el 12,69% de negocio propio y el 26,18% de profesión liberal alta frente a un 9,71%, 2,77% y 1,38%, respectivamente, en el nivel medio-bajo.

El estudio puede seguirse indefinidamente atendiendo a las peculiaridades de cada provincia. Por ejemplo, podemos fijarnos cómo Cáceres en el nivel medio-bajo alcanza el mayor porcentaje de paro (13,88%), cómo posee muy pocos obreros especializados (5,55), la que menos en cada una de las provincias de los dos niveles; cómo en Madrid, en el nivel medio-alto, se da el mayor porcentaje de profesión liberal alta; cómo en determinadas categorías, vg.: negocio propio, la proporción en % entre las provincias de un mismo nivel es muy similar.

La primera pregunta sobre la profesión del padre quedaba complementada con ¿trabaja o no trabaja tu madre?, y si trabaja, en qué. Los resultados, como puede verse, son muy similares en cuanto a la primera parte de la pregunta. Un 84,21% y un 82,41%, respectivamente para el nivel medio-alto y el medio-bajo es el porcentaje de madres que tiene como función "sus labores". Respecto al trabajo realizado, la dispersión es considerable para el nivel alto; por ello indicamos por orden de frecuencia la clase de trabajo sin contabilizar %:

- Secretaria
- Técnico del Estado
- Profesora
- Enfermera
- Abogado

- Médico
- Delineante
- Obrera especializada

En el nivel socioeconómico bajo, el trabajo viene definido por orden de frecuencia:

- Limpieza
- Asistentita
- Obrera especializada
- Portera
- Secretaria
- Profesora
- Enfermera

La profesión del hermano mayor es interesante desde el -- punto de vista de proyección familiar como posible ejemplo para los hermanos. La siguiente tabla número 2 indica globalmente por niveles socioeconómicos cuál es la profesión del hermano mayor.

Tabla nº 2

Medio-alto	Respuestas %	Medio-bajo
59,52	Estudiante	38,88
---	Obrero	13,88
2,38	Obrero especializado	8,33
2,38	P. liberal media	2,77
4,76	P. liberal alta	2,77
4,76	En paro	8,33
21,42	No tiene	16,66
2,38	Sus labores (chica)	5,55
2,38	No contesta	2,77

El análisis de la profesión del hermano mayor, apenas si/ nos desvela alguna desviación respecto al status adquirido por

el cabeza de familia. Muchos de los niños encuestados son ---- ellos los mayores; por otra parte, un porcentaje altísimo de -- sus hermanos estudian, (siendo mayor el porcentaje para el ni+ vel medio-alto), por lo que la situación profesional no está es tablecida en la mayor parte de los casos. El tipo de estudios/ elegidos sí es significativo, existiendo en el nivel socioeco- nómico medio-bajo una mayor propensión por los estudios profe- sionales y por el alto los estudios de BUP y universitarios, - si bien estas tendencias no son excluyentes.

Otro modo de conocer la situación socioeconómica de una - familia es seguir sus bienes y posesiones.

De nuestra encuesta se deduce que existen ciertos bienes/ que, dado el nivel de desarrollo, se han hecho necesarios e im prescindibles en el hogar como son la TV, la lavadora y la ne- vera. Otros denotan claramente un mayor poder adquisitivo como es el lavavajillas, el chalet, la barca o velero, la TV en co- lor (aunque cada día es menos significativo) y la posesión de más de un coche, e incluso, en ciertos casos de uno solo. To dos estos bienes han sido netamente favorables porcentualmente al nivel socioeconómico medio-alto.

Existen otros bienes que indican más que nada un interés/ cultural como son: tocadiscos, máquina de fotos, tomavistas y/ proyector, biblioteca superior a 120 volúmenes, máquina de es- cribir, también favorables al nivel medio-alto.

Estos dos items de la encuesta nos indican claramente que las poblaciones elegidas <sup>se</sup> definen significativamente en cuanto/ a sus profesiones, que por sí mismo indican una diferenciación notable de ingresos económicos y de cultura, y en cuanto a los bienes de consumo (si exceptuamos los que, dado el nivel socio- económico, se han convertido en necesarios).

Sin embargo, la pregunta ¿dispones de una habitación para tí sólo? ha reflejado solamente un ligero porcentaje favorable al nivel socioeconómico medio-alto.

¿Existe alguna diferencia entre el nivel socioeconómico/ de la familia y el dinero que dispone el niño para sus gastos personales? Aquí parece ser que la respuesta es negativa, ya/ que, en general y aunque ligeramente, son los niños del nivel/ socioeconómico medio-bajo los que más dinero reciben para sus gastos.

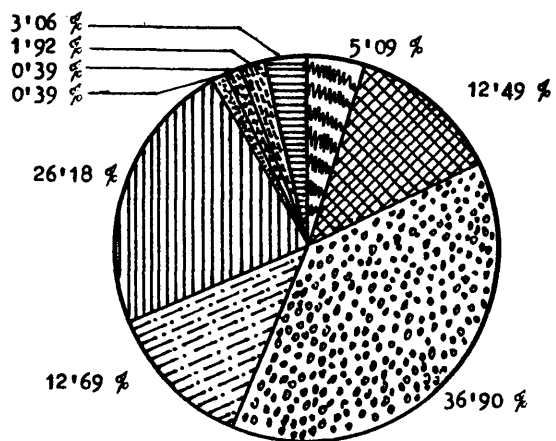
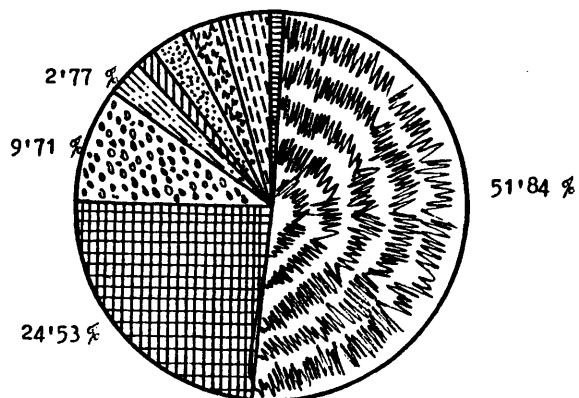
En cuanto a las provincias conocidas, de nuevo, nos encontramos con un porcentaje superior al del nivel medio-alto.

Los viajes tienen interés para nosotros en cuanto permiten un mayor conocimiento del mundo en que vivimos y son experiencias que nos abren al exterior, nos enriquecen culturalmente. Por una parte, hacen referencia a las posibilidades económicas por su coste y, por otra, nos dan una mayor amplitud de miras.

Aquí las diferencias no marcan grandes distancias. Si bien la pregunta es excesivamente genérica. Podría indicarnos una cierta habituación a viajar, pero no nos indica ni la frecuencia y mucho menos la distancia del hogar. Sin embargo, la siguiente pregunta ¿cuántas provincias conoces? matiza con más precisión un aspecto interesante de la apertura al exterior mediante los viajes como modo de conocimiento del entorno. Aquí las diferencias, sí son más significativas. Así, un 36,25% del medio socioeconómico medio-alto conoce más de siete provincias españolas, mientras que en el medio-bajo alcanza solamente un 7,33%. Como es obvio el porcentaje es inversamente proporcional cuando se trata del conocimiento de una o/ dos provincias, exceptuando en la que se vive. Por colegios -

es el de Guadalajara del medio socioeconómico medio-alto, el/  
que más provincias conoce, probablemente porque hayan hecho -  
alguna excursión cultural durante alguno de los cursos.

M - Alto nivel socio-económico										M - Bajo nivel socio-económico									
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S					
258	42	42	42	42	42	48	Nº SUJETOS	36	36	36	36	36	36	216					
							RESPUESTAS EN %												
5,09	7,14	9,52	2,38	7,14	7,14	4,7	Obrero	38,88	36,11	55,55	50,00	69,44	61,11	51,84					
12,49	14,28	26,19	11,90	2,38	11,90	8,3	Obrero Especializado	38,88	25,00	30,55	25,00	22,22	5,55	24,53					
36,90	16,66	21,42	50,00	52,38	30,95	50,0	P. Liberal Media	19,44	13,88	2,77	13,88		8,33	9,71					
12,69	14,28	11,90	11,90	7,14	14,28	16,6	Negocio Propio		11,11		2,77	2,77		2,77					
26,18	4,23	30,95	21,42	19,04	11,90	16,6	P. Liberal Alta	2,77		2,77	2,77		11,11	1,38					
0,39					2,38		Pensionista		2,77	2,77				2,77					
0,39				2,38			En Poco				2,77	2,77	13,88	3,23					
1,92	2,38			7,14		2,0	No Tiene		11,11	5,55	2,77	2,77		3,70					
3,06			2,38	2,38	9,52	4,1	No Contesta					2,77		0,46					
Profesión de la madre							Tabla nº 4												
84,21	85,71	88,09	85,71	76,19	90,47	79,1	Sus labores	86,11	75,00	83,33	83,33	83,33	83,33	82,41					
15,76	14,28	11,90	14,28	23,80	9,52	20,8	Trabaja	13,88	25,00	16,66	16,66	16,66	16,66	17,58					

Profesión del padre.M. A.Gráfica - 1M. B.Gráfica - 2

M. A.							RESPUESTAS EN %	M. B.						
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
82'42	92'85	85'71	71'42	100'00	57'14	87'50	T.V. en Bl. y N.	80'55	100'00	100'00	91'66	94'44	91'66	93'05
64'67	80'95	42'85	85'71	47'61	47'61	83'33	T.V. en color	44'44	16'66	13'88	8'33	8'33	11'11	17'12
84'32	95'23	78'75	90'47	88'09	78'57	75'00	Coches	72'22	77'77	72'22	50'00	55'55	55'55	63'88
15'22	19'04	16'66	19'04	9'52	16'66	10'41	Más de un coche	2'77	5'55	5'55	2'77	0'00	2'77	3'23
22'77	33'33	27'77	21'42	21'42	11'90	20'83	Chalet en la sierra o en el mar	5'55	2'77	0'00	0'00	0'00	5'55	1'38
100'00	100'00	100'00	100'00	100'00	100'00	100'00	Lavadora	100'00	100'00	100'00	100'00	94'44	80'55	95'83
44'44	66'66	38'09	40'47	38'09	33'33	50'00	Lavavajillas	13'88	5'55	5'55	2'77	5'55	2'77	6'01
100'00	100'00	100'00	100'00	100'00	100'00	100'00	Nevera	100'00	100'00	100'00	97'22	100'00	97'22	99'07
20'13	19'04	14'28	28'57	21'42	16'66	20'83	Moto	19'44	11'11	16'66	19'44	22'22	25'00	18'97
7'78	11'90	7'14	11'90	4'76	4'76	6'25	Barco o velero	0'00	2'77	5'55	0'00	0'00	0'00	1'38
67'91	100'00	59'52	66'66	61'90	57'14	62'25	Tocadiscos	41'66	27'77	27'77	19'44	13'88	11'11	23'60
94'34	100'00	100'00	100'00	90'47	88'09	87'50	Máquina de fotos	80'55	50'00	50'00	47'22	58'33	47'22	55'55
21'42	30'95	21'42	23'80	16'66	16'66	19'04	Tomavistas y proyector.	11'11	5'55	8'33	8'33	2'77	2'77	6'47
54'08	83'33	52'77	50'00	50'00	40'47	47'91	Biblioteca superior a 150 volum.	11'11	16'66	16'66	8'33	5'55	5'55	10'64
62'24	57'14	61'90	64'28	66'66	71'42	52'08	Bicicleta para ti	61'11	66'66	41'66	77'77	80'55	44'44	62'53
62'84	71'42	38'09	57'14	71'42	61'90	77'08	Máquina de escribir	30'95	26'19	27'77	25'00	22'22	19'44	25'26



Tabla nº 6

¿ Cuántas provincias conoce ?

M. A.							RESFUESTAS EN %	M. B.						
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIALS	M	A	T	C	G	E	S
0'39				2'38			Ninguna	2'77				2'77	8'33	1'85
5'50	9'52	4'76	9'52	4'76	2'38	2'08	Una o dos prov.	16'66	25'00	8'33	16'66	44'44	50'00	26'84
22'72	26'19	28'57	7'14	26'19	19'04	29'16	De tres a cuatro	44'44	41'66	44'44	36'11	27'77	38'88	38'88
32'38	30'95	35'71	33'33	42'85	28'57	22'91	De cinco a siete	22'22	22'22	22'22	27'77	19'44		18'98
36'25	33'33	26'19	45'23	21'42	47'61	43'75	Más de siete	8'33	5'55	11'11	13'88	2'77	2'38	7'33
2'72		4'76	4'76	2'38	2'38	2'08	No contesta	5'55	5'55	13'88	5'55	2'77		5'55

¿De cuánto dinero dispones a la semana para tus gastos personales?

Tabla nº 7

Alto nivel socio-económico										Bajo nivel socio-económico									
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S					
258	42	42	42	42	42	48	Nº DE SUJETOS	36	36	36	36	36	36	216					
							RESFUESTAS EN %												
9,71	21,42	7,14	7,14	7,14	7,14	8,33	Nada	8,33	5,55		13,88			4,62					
6,99	7,14	7,14		14,28	7,14	6,25	De 1 a 25 pts.	8,33	13,88	13,88	5,55	11,11		8,79					
16,61	14,28	9,52	2,38	23,80	30,95	18,75	26 a 50 "	13,88	19,44	11,11	22,22	8,33	5,55	13,42					
29,02	28,57	28,57	21,42	30,95	33,33	31,25	51 a 100 "	41,66	33,33	36,11	36,11	36,11	36,11	32,87					
8,57	4,76	11,90	7,14		7,14	12,50	101 a 150 "	16,66	8,33	8,33	13,88	11,11	22,22	13,42					
7,24	4,76	7,14	9,52	2,38	9,52	14,58	151 a 200 "	2,77	5,55	8,33	8,33	11,11	30,55	11,10					
9,86	7,14	14,28	23,80	7,14	4,76	2,08	Más de 200 pts.		13,88	16,66				12,03					
11,75	11,90	11,90	26,19	14,28		6,25	Según	8,33		5,55		8,33		3,70					
0,79		2,38	2,38				No contesta												

¿Dispones en casa de una habitación para tí sólo?

Tabla nº 8

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
41,71	50,00	59,52	38,09	33,33	38,09	31,25	Sí	27,77	38,88	36,11	47,22	44,44	27,77	37,03
55,55	50,00	38,09	61,90	59,52	57,14	66,66	No	72,22	61,11	61,11	52,77	55,55	72,22	62,49
2,72		2,38		7,14	4,76	2,08	No contesta			2,77				0,46

### 2.1.3.- HÁBITOS CULTURALES

Dentro de lo que podríamos llamar hábitos culturales de -- los niños, nos hemos fijado en el cine, los libros, los comics/ y la TV y sus programas.

Tablas números 9, 10, 11, 12 y 13.

#### CONTENIDOS:

- ¿Cuántas veces vas al cine al mes?
- ¿Cuántos libros de lectura lees al mes?
- ¿Cuántos tebeos lees al mes?
- +¿Cuántas horas de TV ves a la semana?
- Y ¿qué programas?

#### OBJETIVOS:

Queremos conocer con qué frecuencia asisten al ci ne cada mes los niños de ambos niveles, de libros y tebeos que/ leen al mes, las horas de TV que ven a la semana y los progra-- mas. Al mismo tiempo preguntarnos si existen diferencias signi- ficativas para cada nivel y en qué consisten.

#### RESULTADOS:

- La mayor frecuencia de asistencia al cine para/ ambos niveles esta representada por una y dos - veces.
- En el nivel M.A. parece ser que hay más niños - que van al cine, pero dentro de los que van en/ el M.B., la frecuencia es superior.

Podemos deducir que un 20 por 100 de los niños encuestados no suelen ir al cine, ni siquiera, una sola vez al mes, que la/ frecuencia de los que van más de cuatro veces es muy pequeña, -

pero es significativo que haya niños cuya asistencia al cine es superior a una vez por semana. La mayor parte de los niños van al cine los domingos a la sesión infantil de las cuatro; algunos otros, los sábados por la tarde.

La mayor frecuencia alcanzada para los libros de lectura es de uno y dos al mes, para ambos niveles, con porcentajes relativamente semejantes.

Como promedio, un 26 por 100 de los niños encuestados no llegan a leer un libro al mes, lo que personalmente nos parece un porcentaje excesivo. Leen más de seis libros casi un 6 por 100.

Podemos deducir que mientras hay niños que son realmente aficionados a la lectura (un 15% leen a partir de cuatro libros) hay otros (un 26%) que no lo hacen ni una sola vez al mes.

Por niveles socioeconómicos, se observa que hay un 9 por 100 más de niños que no leen un libro en el nivel M.B. que en el M.A.

La lectura de los comics nos arroja un mayor número de tebeos leídos para las categorías, de dos a cuatro y de cinco a ocho, de porcentajes bastante similares en ambos medios socioeconómicos. Existen niños, en razón de las respuestas dadas, -- que son auténticamente devoradores de tebeos, ya que leen más de diecinueve comics, un 10,01% de los niños del nivel M.A. y un 17,58% del nivel M.B.

También existe un 15 por 100 aproximadamente en ambos medios que no leen ningún tebeo al mes.

Las horas de TV, que los niños encuestados ven a la semana, se caracteriza por que sólo un 0,79% del nivel M.A., no ven ninguna hora generalmente de televisión a la semana, e in-

cluso uno de esos niños nos manifestó que en su casa no tenían televisión. Como pudimos deducir de otros datos de la encuesta, esa situación respondía más a una actitud por parte de sus padres que a falta de recursos económicos. Todos los demás niños (si exceptuamos el 5% que lo hacen solamente una hora al día), la ven entre dos y cinco horas diarias, como promedio. Las respuestas han sido catalogadas de cinco en cinco horas, a partir de diez y podemos observar porcentajes similares <sup>en</sup> cada categoría de horas y de medio socioeconómico en la primera parte de la escala, para luego descender y adquirir un auge de nuevo a partir de 40 horas semanales.

La mayor parte de horas de TV que ven los encuestados se concentran en los sábados y los domingos, según los mismos niños; alguno manifestó que se "tragaba" todos los programas.

Creo que no nos ha de extrañar el número de horas invertidas en ver la TV, si bien sería deseable que decreciese ese número. En realidad a falta de otras actividades culturales y recreativas, el medio televisivo viene a ocupar su lugar. Según la encuesta realizada por el Ministerio de Cultura en 1979 sobre los hábitos culturales de la población infantil (1), más de un 60% de ésta consumía un promedio de tres horas (días laborables) en contemplar los programas de TV.

El problema reside en que ese número tan elevado ha de incidir por fuerza en el horario de juego, de estudio o de descanso. Como se puede deducir de los datos aportados por el Ministerio de Cultura (2), que recoge los períodos horarios de actividades de los niños, las horas de T.V. se inician por la tarde a las 19 horas (programas infantiles) y duran hasta las 11 horas.

Es preciso hacer una observación; los datos del M.C. están referidos a niños cuyas edades están comprendidas entre los 6 y 13 - años inclusive y nuestra encuesta es para los niños de 11, 12, 13 y hasta 14 años, por lo que no es de extrañar que muchos de éstos se queden viendo todo tipo de programas hasta el cierre/ como ellos mismos manifestaron.

En cuanto a los programas que ven con más frecuencia, las películas con un 30% de promedio para ambos niveles, alcanzan - el mayor porcentaje, seguido de telefilms y 'grandes relatos,' / concursos y musicales. Son programas minoritarios: el teatro, - los educativos, "Más vale prevenir", "La clave" y los culturales, lo que no deja de ser significativo. Es de destacar el -- 5% de informativos.

Las diferencias entre ambos medios socioeconómicos no son acusadas en ningún tipo de respuestas, las diferencias se centran: en películas con porcentaje superior para el nivel M.A./ y en grandes relatos, musicales y concursos, favorables al M.B.

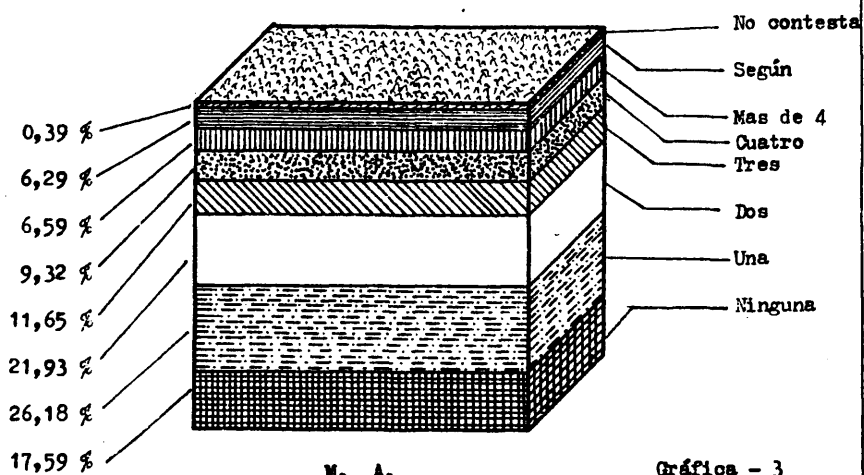
ooo000ooo

1.-"Los hábitos culturales de la población infantil".-Secretaría General y Técnica.-Gabinete de Estadística e informática.-Ministerio de Cultura.-Madrid.-1.980.-Pag. 33.

2.-"Los hábitos culturales de la población infantil". Opus cit. pag. 32.



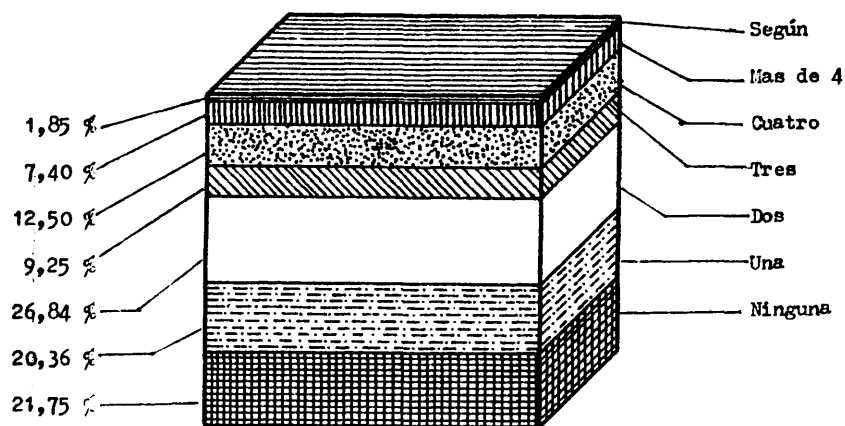
¿ Cuantas veces vas al cine al mes? HORAS.



M. A.

Gráfica - 3

M. B.



Gráfica - 4



¿Cuántos libros de lectura lees al mes? (Continuación)

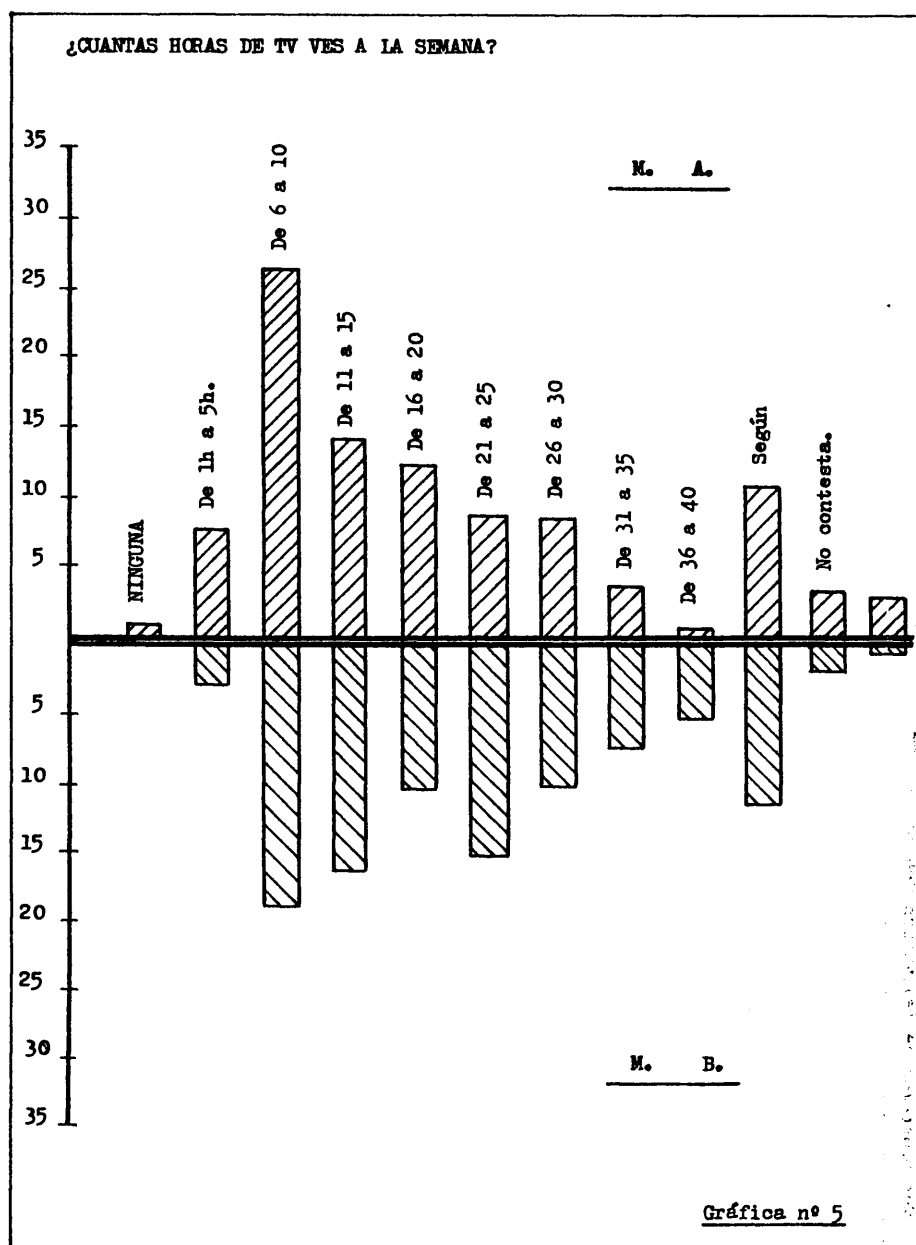
Tabla nº 10

Bajo nivel socio-económico														
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
258	42	42	42	42	42	48	Nº SUJETOS	36	36	36	36	36	36	216
							RESPUESTAS EN %							
9,66	9,52	11,90	4,76	11,90	9,52	10,41	Tres	2,77	19,44	5,55	8,33	11,11	5,55	8,79
8,47	14,28	4,76	7,14	4,76	9,52	10,41	De Cuatro a seis	22,22	16,66	5,55	8,33	5,55	2,77	10,18
5,75	2,38	4,76	4,76	4,76	9,52	8,33	Más de Seis	8,33	8,33		11,11	5,55		5,55
5,75		9,52	11,90	4,76		8,33	Según	5,55		2,77				1,38
Tabla nº 11														
¿Cuántos tebeos lees al mes?														
14,28	19,04	23,80	4,76	16,66	4,76	16,66	Ninguno	2,77	16,66	11,11	13,88	25,00	25,00	15,73
8,43	4,76	14,28	7,14	7,14	4,76	12,50	Uno		11,11	5,55	5,55	5,55		4,62
19,39	16,66	14,28	9,52	21,42	35,71	18,75	De Dos a Cuatro	16,66	16,66	13,88	16,66	22,22	33,33	19,90
17,20	9,52	9,52	23,80	28,57	14,28	18,75	De Cinco a Ocho	25,00	13,88	19,44	11,11	16,66	22,22	18,05
12,79	16,66	14,28	19,04	7,14	7,14	12,50	De Nueve a Doce	11,11	8,33	11,11	19,44	2,77	2,77	9,25
5,15	7,14	4,76	7,14		11,90		De Trece a 18	11,11	5,55	16,66	5,55	2,77	2,77	7,40
10,01	14,28	2,38	7,14	11,90	11,90	12,50	Más de Diecinueve	22,22	16,66	13,88	27,77	13,88	11,11	17,58
12,89	11,90	16,66	23,80	7,14	9,52	8,33	Según	11,11	11,11	8,33		11,11	2,77	7,40

¿Cuántas horas de T.V. ves a la semana?

Tabla nº 12

Alto nivel socio-económico							Bajo nivel socio-económico							
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
258	42	42	42	42	42	48	Nº DE SUJETOS	36	36	36	36	36	36	216
							RESUESTAS EN %							
0,79	2,38		2,38				NINGUNA							
7,73	19,04	9,52	7,14	2,38		8,33	De 1h. a 6h.				13,88	2,77		2,75
26,51	16,66	35,71	47,22	16,66	9,52	33,33	7h. 10h.	5,55	27,77	13,88	19,44	33,33	13,88	18,95
14,28	21,42	7,14	14,28	19,04	7,14	16,66	11h. 15h.	8,33	19,44	8,33	19,44	19,44	22,22	16,20
12,29	7,14	7,14	7,14	14,28	21,42	16,66	16h. 20h.	13,88	19,44	5,55	11,11	5,55	5,55	10,18
8,92	11,90	14,28	2,38	4,76	11,90	8,33	21h. 25h.	11,11	8,33	16,66	13,88	8,33	33,33	15,17
8,76	7,14	7,14	4,76	16,66	14,28	2,08	26h. 30h.	16,66	13,88	13,88	2,77	8,33	5,55	10,17
3,57	9,52			4,76	7,14		31h. 35h.	5,55	2,77	19,44	5,55	5,55	5,55	7,40
0,39				2,38			36h. 40h.		8,33	8,33	5,55	5,55	2,77	5,09
18,95	4,76	11,90	7,14	14,28	21,42	6,25	Más de 40 h.	27,77		11,11	8,33	11,11	11,11	11,57
3,02		4,76	4,76	2,38		6,25	Según	8,33		2,77				1,85
2,72		2,38	2,38	2,38	7,14	2,08	No contesta.	2,77						0,46



M. A.								M. B.						
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	N	A	T	C	G	E	S
550	94	80	80	92	84	120	Nº DE SUJETOS	72	122	90	85	96	100	565
							<u>RESUESTAS EN %</u>							
33'74	42'55	35'00	36'25	30'43	27'38	30'83	PELICULAS	25'00	29'50	22'22	35'29	27'08	13'00	25'34
14'90	14'89	11'25	17'50	10'87	19'04	15'83	TELEFIMOS	8'33	13'11	8'88	4'70	16'66	23'00	12'44
6'92	8'50	7'50	10'00	3'26	4'76	7'50	GRANDES RELATOS	8'33	5'74	8'88	4'70	16'66	13'00	9'55
5'40	9'57	1'25	2'50	13'04	3'57	2'50	DIBUJOS ANIMADOS	5'55	7'37	8'88	17'64	7'29		7'78
5'63	3'19	2'50	5'00	10'87	4'76	7'50	INFORMATIVOS	6'94	5'74	6'66	3'53	3'12	3'00	4'83
5'04	3'19	10'00	5'00	4'34	3'57	4'16	DEPORTIVOS	15'27	5'74	8'88	7'00	2'08	7'00	7'66
5'33	5'31	5'00	5'00	3'26	5'95	7'50	MUSICALES		13'11	7'77	5'88	8'33	24'00	9'85
6'62	2'12	12'50			22'62	2'50	CONCURSOS	8'33	3'28	2'22		1'04		2'48
4'67	5'31	2'50	5'00	8'69	2'38	4'16	DOCUMENTALES	2'77	4'09	2'22	2'35	2'08	7'00	3'42
4'10	3'19	3'75	5'00	6'52	1'19	5'00	INFANTILES	1'38	4'09	10'00	8'23	7'29	10'00	6'83
1'33	1'06		5'00	1'08		0'83	JUVENILES	5'55		11'11	5'88	2'16		4'11
2'33	2'12	6'25		1'08	1'19	3'33	TODO	6'95			2'35	2'08	2'00	2'56
0'38	1'06	1'25					NADA							
1'82		1'25	2'50	2'17		5'00	CULTURALES		1'64	2'22		2'08		0'99
0'66			1'25	1'08		1'66	TEATRO		3'28		2'35			0'93
0'47					1'19	1'66	EDUCATIVOS	2'77						0'46
0'57				1'08	2'38		MAS VALE REVENIR	2'77	1'64					0'73
0'18				1'08			LA CLAVE		1'64					0'27

#### 2.1.4.- INTERESES

Uno de los medios para conocer a una persona, o a un grupo, es estar informado de aquello que cautiva su interés. Sin embargo, esa información no es fácil conseguirla directamente; es preferible hacerlo por medios indirectos. Entre otras muchas preguntas que podríamos haber formulado con este fin, hemos elegido las que a continuación se detallan:

Tablas, números 14 al 24.

##### CONTENIDOS:

- ¿ En qué inviertes tu dinero con más frecuencia?
- ¿Qué te regalan para tu santo o para Reyes?
- ¿Qué te gustaría que te regalaran?
- ¿Qué actividad o asignatura del colegio te gusta más?
- ¿Cuáles son los temas de conversación más frecuentes cuando hablas con tus compañeros o amigos?
- ¿De qué te gustaría poseer una colección?
- ¿Qué te gustaría ser de mayor?

##### OBJETIVOS:

- Conocer los intereses de los muchachos, expresados mediante las respuestas a las preguntas arriba mencionadas.
- Dispersión o concentración de intereses.
- Relación de semejanzas o diferencias entre los dos niveles socioeconómicos.
- Tendencias generales de la población encuestada.

RESULTADOS:

La mayor parte del dinero se invierte en:

- Ahorro (seguramente por influencia de sus padres en muchos casos)
- Cine.
- Chucherías (caramelos, golosinas, pipas).
- Cosas para el colegio.
- Billares (futbolines, máquinas de juego, ping pong).

La lista es bastante amplia; libros, regalos, hobbies, colecciones, tabaco, revistas, etc.

Estos datos corroboran otras respuestas de la encuesta; - por ejemplo, en el caso del cine, invierten más dinero los niños del nivel medio-bajo; en la pregunta ¿cuántas veces vas al cine? observábamos que en los de este nivel la frecuencia de asistencia es superior (el precio de las entradas de la sesión infantil de las diversas ciudades es similar, tal vez algo -- más caro en Madrid).

El dinero del que disponen los niños, como se desprende/  
de otra pregunta de la encuesta, es limitado para cubrir sus deseos de adquirir determinadas cosas. Muchos de los padres o familiares, conocedores de esta necesidad, les regalan a los niños aquello que ellos piensan que desean tener, otras veces son los propios niños los que les hacen saber sus deseos, y en otras ocasiones los padres o familiares imponen sus gustos, expectativas o intentan cubrir, al tiempo que hacen el regalo, ciertas necesidades de orden práctico. Por tanto, el saber lo que les regalan a los niños nos informa de un determinado un verso de tendencias.

El dinero y los libros ocupan en este ranking las dos -- primeras posiciones.

Las cosas útiles, ropa, cosas para el colegio y para el/ aseo, parecen estar indicando que son más consecuencia de lo - que quieren los padres para sus hijos, a fin de cubrir necesi- dades, que lo que esperan recibir los muchachos. Esto se des- prende de la pregunta, ¿qué te gustaría que te regalaran?

Hay que indicar que un 11,76% de los padres del nivel me- dio-alto regalan a sus hijos lo que les piden, en el otro ni- vel es notablemente inferior, un 3,96%.

La moto, el coche, la bicicleta, cosas para el deporte, / discos e instrumentos musicales, libros, relojes parecen ser/ los deseos más acusados de los niños de recibir un regalo. La variedad de respuestas es, como en los apartados anteriores, -- muy amplia.

Las diferencias entre ambos niveles es más acusada en lo que les regalan que en lo que desean que les regalen. En este caso no parece existir un condicionamiento sociológico impor- tante; en el primero, sí, como es el poder económico de los pa-

dres, sus aspiraciones, su filosofía de la vida y la cultura.

A veces, los niños no piden cosas materiales, si bien son los menos, sino algo tan entrañable como es el amor, la amistad o un hermano. Ahora bien, si no lo piden ¿es porque lo poseen?

En cuanto a los intereses, centrados en el estudio de determinadas materias de enseñanza, el medio socioeconómico no influye en sus preferencias. El estudio global de los datos de este ítem nos muestra cómo las preferencias no están regidas ni por el medio socioeconómico, ni por el área geográfica. Las asignaturas llamadas "importantes" por los padres y los profesores, son las que han copado los porcentajes más altos; seguramente los niños quedan mediatizados por sus opiniones. Lo cierto es que tan sólo el deporte ha podido competir (un 21,12% para los M.A. y un 15,19% para los M. B.). El dibujo ha sido más elegido por los niños del M.B. (11,43%) que por los del M.A. (4,71%). La religión ha resultado elegida en un porcentaje muy bajo, a pesar de que los niños del nivel socioeconómico M.A. asistían a los colegios regidos fundamentalmente por religiosos.

La encuesta revela que las C. Naturales, las C. Sociales, las Matemáticas, la Lengua y la Pretecnología junto con el deporte son las actividades escolares preferidas por los niños. Sin embargo, habrá que preguntarse si no han confundido "importancia" (según padres y algunos profesores) con gusto; o ¿es que en los colegios se realizan muy pocas actividades de tipo artístico, como música, teatro, pintura, etc.?; ¿es inadecuada la metodología?



¿En qué inviertes tu dinero con más frecuencia?

Tabla nº 14

M - Alto nivel socio-económico										M - Bajo nivel socio-económico									
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	M	A	T	C	G	E	S					
339	60	58	48	58	48	67	Nº DE RESPUESTAS	48	62	48	57	57	70	342					
							EN %												
26,1	21,66	18,96	27,08	37,93	27,08	23,88	Ahorro	27,08	16,12	50,00	26,31	7,01	4,28	21,80					
12,7	8,33	12,08	14,58	6,89	20,83	13,43	Cine	29,16	19,35	4,16	21,05	7,01	37,14	19,64					
19,6	18,33	20,68	14,58	18,96	22,91	22,38	Chucherías	22,91	24,19	16,66	21,05	24,56	22,85	22,03					
4,44		13,79	4,16	5,17	2,08	1,49	TBO., Revistas, etc.	2,08	6,45	6,25		5,26		3,34					
9,43	6,66	12,06	12,50	5,17	8,33	11,90	Cosas para el colegio	4,16	16,12	6,25	5,26	26,31	4,28	10,40					
9,45	15,00	8,62	10,41	6,90	8,33	7,46	Hillares,		8,06	6,25	12,28	8,77	2,85	6,36					
4,25	6,66	3,44	6,25	3,44	2,08	3,67	Hobbies	8,33	4,83	4,16		7,01	12,85	4,62					
2,73	5,00	3,44	4,16	1,72	2,08		Bebidas y bocadillos	2,08	3,22	2,08	1,75	8,77	2,85	3,45					
2,61	5,00			1,72		8,95	Libros		1,61		1,75			0,56					
2,63	5,00	5,17	4,16			1,49	Colecciones												
1,42	1,66			6,89			Regalos	2,08		4,16	5,26		1,42	2,15					
0,69					4,16		Tabaco						1,75	11,36					
0,34			2,08				Autobuses					3,50		0,58					
3,00	6,66	1,72		5,17		4,47	No contesta. No le dan.	2,08			5,26			1,22					

¿Qué te regalan para tu santo o para Reyes?

Tabla nº 15

M-Alto nivel socio-económico										M-Bajo nivel socio-económico									
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS			M	A	T	C	G	E	S			
402	79	67	59	74	52	71	Nº DE RESPUESTAS			52	74	48	64	56	69	363			
16,61	17,72	13,43	18,04	8,11	26,92	15,49	Minero			13,46	13,15	45,83	12,50	19,64	15,94	20,08			
11,95	10,12	11,94		21,62	15,38	12,67	Libros			15,38	14,86	2,08	7,81	5,35	4,34	8,30			
11,76	16,45	11,94	8,47	9,50	11,53	12,67	Lo que piden				5,40	2,08	10,93	5,35		3,96			
10,33	6,32	16,41	5,08	17,56	9,61	7,04	Juguetes			5,76	8,11	4,16	10,93	3,57	7,24	6,62			
8,63	6,33	13,43	5,08	10,81	7,69	8,45	Ropa			13,46	20,27	16,66	29,68	17,85	49,27	24,53			
4,11	8,86		3,39	5,40		7,04	Juegos Educativos			23,07	12,16	8,33		12,50	1,44	9,58			
5,34	3,79	4,48	5,08	5,40	7,69	5,63	Cosas Útiles				10,81	2,08	7,81	21,43	5,79	7,98			
2,25		5,97			1,92	5,63	Cosas del Colegio			9,61	5,40	6,25	1,56		8,69	5,25			
7,54	6,33	8,95	11,86	6,75	5,77	5,63	Cosas de deporte			7,69		4,16	1,56	5,35	2,90	3,61			
2,90	1,26	1,49	6,78	4,05	3,84		Bicicletas						1,56	5,35	1,45	1,39			
2,08	3,79		6,78		1,92		Reloj						3,12			0,52			
1,89		1,49	8,47			1,41	Discos-Inst. Musicales			5,77	2,70				1,45	1,65			
0,54				1,35	1,92		Cosas de Aseo				1,35	4,16				0,92			
1,30	6,33	1,49					Maquetas			1,92	1,35					0,54			
1,62	2,53	1,49	1,69	4,05			Scaletrio						1,56			0,26			

¿Qué te regalan para tu santo o para Reyes? (Continuación)

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	M	A	T	C	G	E	S
402	79	67	59	74	52	71	Nº DE RESPUESTAS	52	74	48	64	56	69	363
0,22				1,35			Revistas-Tébeos		1,35	2,08				0,57
0,22				1,35			Cosas de casa				4,68			0,78
6,28	5,06	4,47	13,56		1,92	12,67	No contesta-Duda		1,35			1,78		0,52
0,89	2,53					2,81	Chucherías	1,92			1,56		1,45	0,82
1,57		1,49	1,35	1,35	3,84	1,40	Cosas pequeñas				4,68			0,78
0,64			1,69		1,92		Películas		1,35					0,22
0,53		1,49	1,69				Animales							
0,28			1,69				Moto							
0,21	1,26						Prismáticos	1,92				1,78		0,61
							Hucha			2,08				0,34
0,44	1,26					1,41	Lo que quieren los padres.							

¿Qué te gustaría que te regalasen?

Tabla nº 16

M - Alto nivel socio-económico										M - Bajo nivel socio-económico						
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S		
270	54	42	46	44	36	48	Nº DE RESPUESTAS	36	36	40	40	36	42	230		
24,26	24,07	23,80	34,78	13,63	30,55	18,75	Moto-Coche	30,55	19,44	27,50	12,50	58,33	35,71	30,67		
9,27	11,11	2,38	2,17	13,63	5,55	20,83	Bicicleta	11,11	11,11	15,00	10,00		19,04	11,04		
8,02	9,26	11,90	4,34	13,63	2,77	6,25	Cosas de deporte	11,11		7,50	20,00	8,33		7,82		
5,26	11,11	4,76	6,52	2,27	2,77	4,16	Animales				2,50	2,77		0,88		
5,24	5,55	9,52	2,17	4,54	5,55	4,16	Reloj	2,77		2,50	5,00		2,38	2,11		
5,07	7,40	2,38	8,69	2,27	5,55	4,16	Mascotas-Instr.Musicales	5,55	13,88	17,50	2,50	2,77	2,38	7,43		
4,10	1,85			6,81	5,55	10,41	Libros	5,55	8,33	7,50	2,50	2,77	2,38	4,83		
1,17			2,17		2,77	2,08	Cosas del colegio		11,11	2,50		5,55		3,19		
0,70			2,17			2,08	Máquina escribir	2,77	8,33	2,50	5,00	5,55	16,66	6,80		
1,08			2,17	2,27		2,08	Ropa	2,77		2,50	5,00		4,76	2,50		
2,37		7,14		2,27	2,77	2,08	Cosas de caza	5,55		2,50	2,50	8,33	2,38	3,54		
0,77		2,38		2,27			Máquina de fotos Tomavistas	5,55	2,77	5,00	7,50	2,77	2,38	4,33		
5,17	3,70	4,76	4,34	2,27	13,88	2,08	Dinero			5,00		2,77		1,29		
1,84	1,85	2,38		6,81			Juegos Teledirigidos	5,55	8,33		2,25			2,68		

¿Qué te gustaría que te regalaran? (Continuación)

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	M	A	T	C	G	E	S
270	54	42	46	44	36	48	Nº DE RESPUESTAS	36	36	40	40	36	42	230
0,65	1,85					2,08	Microscopio		2,77		2,25			0,83
0,39		2,38					Cosas de colección				2,25			0,37
3,01	9,26	2,38	4,34			2,08	Lo que quieren				2,50			0,41
0,65	1,85					2,08	Una barca				2,50			0,41
							Lo que pueden				2,50			0,41
							Juegos educativos	2,77	2,77					0,92
1,88	1,85		2,17	4,54	2,77		Juguetes	5,55					2,38	1,32
0,74			2,17	2,27			Amor-amistad						2,38	0,46
1,01	3,70	2,38					Maquetas	2,77	2,77					0,92
0,72			4,34				Chalet							
0,37				2,27			Trabajo							
1,99	1,85	2,38		2,27	5,55		Viajes							
0,46				2,77			Un hermano							
12,97	3,70	19,04	17,37	15,90	8,33	12,50	No sabe		8,33	2,50	10,00		7,14	4,66
							No contesta							

¿Te encuentras solo o tienes muchas amistades?

Tabla nº 17

Alto nivel socio-económico						Bajo nivel socio-económico					
S	M	A	T	C	E	M	A	T	C	E	S
258	42	42	42	42	48	36	36	36	36	36	
83,03	73,80	83,33	92,85	90,47	79,16	88,88	86,11	91,66	86,11	83,33	87,03
5,55	7,14	14,28	2,38	4,76	4,76	2,77	11,11	2,77	2,77	16,66	7,40
7,93	14,28	2,38		14,28	16,66	5,55		5,55	11,11		4,62
3,47	4,76		4,76	2,38	4,16	2,77	2,77				0,92

¿Qué actividad o asignatura del colegio te gusta más?

Tabla nº 18

PROVINCIA						PROVINCIA					
S	M	A	T	C	E	M	A	T	C	E	S
364	73	48	56	59	60	36	61	57	48	88	332
21,12	20,54	29,16	19,64	8,47	20,59	13,88	11,47	14,03	17,24	9,52	15,19
12,35	10,96	10,41	28,57	10,17	7,35		16,39	24,56	3,44	16,66	12,63
24,00	1,37	33,33	16,07	42,37	30,88	52,77	11,47	10,52	24,13	9,52	18,63
10,24	5,47	18,75	14,28	1,69	2,94	2,77	16,39	40,35	17,24	14,28	15,36
8,68	2,73		1,78	25,42	8,82	19,44	13,11	3,50	15,51	4,76	13,36
10,95	35,61		10,17	3,39	13,23	2,77	1,64		3,44	30,95	7,22
4,71	6,84		7,14	5,08	5,88	8,33	16,39	3,50	6,89	11,90	11,43

¿Qué actividad o asignatura del colegio te gusta más?. (Continuación)

Alto nivel socio-económico							Bajo nivel socio-económico							
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
364	73	48	56	59	68	60	Nº DE RESPUESTAS	36	61	57	58	42	88	332
1,71	5,47			1,69	1,47	1,66	Idioma		8,19		6,89	2,38	2,27	3,28
2,25	5,47	6,25	1,78				Religión		1,63		5,17		3,41	1,70
1,76	4,10				1,47	5,00	Música		1,64	1,75				0,56
0,24					1,47		Laboratorios		1,63					0,27
0,47	1,36				1,47		Recreo-Excursiones			1,75				0,29
0,34		2,08					Catalán							
0,28				1,69			Ninguna							
0,24							Todas							
0,49					1,47		Charlas-Coloquio							
					2,49		No contesta.							

En los temas de conversación, las "cosas del colegio" y el deporte son los dos más citados por ambos niveles socioeconómicos, y sus porcentajes son respectivamente muy parecidos. El tema de las "chicas" es ligeramente superior para el nivel M.B. un 18,28%, frente al 13,35% para el otro nivel M.A. Ambos porcentajes, como puede observarse, también bastante altos. Es curioso fijarse en los bajos porcentajes alcanzados por los temas culturales, animales, profesores (si bien este aspecto podría quedar incluido en cosas del colegio), del sexo, de su futuro o de los padres. En general, podemos deducir, que sus centros fundamentales de interés o preocupación se sitúan en el colegio, el deporte y los compañeros de sexo opuesto, seguidos del cine, la TV, las noticias acaecidas. Existe una mayor variedad de respuestas en el nivel M.A. que en el M.B. Estos han polarizado más sus centros de interés.

Las colecciones son una afición por la que, de alguna manera, intentamos reconstruir un universo; por ello, los coleccionistas cada día las aman más. La colección perfecta requiere el mayor número de ejemplares, la mayor variedad (aunque se elija una clase dentro del conjunto, la especie más rara, más original, más valiosa). Exige una dedicación, un esfuerzo permanente, un interés por el objeto elegido que centra nuestra atención. Un buen coleccionista, a mi modo de ver, está desarrollando unas cualidades, que son propias de la creatividad como son:

- Fluidez (cantidad de ejemplares).
- Flexibilidad (variedad de los mismos).
- Originalidad (especie más rara).
- Sensibilidad (interés).
- Auto-perfección (completar la colección).



Tabla nº 19

¿Qué es de lo que más hablas con tus compañeros o amigos?

Alto nivel socio-económico										Bajo nivel socio-económico									
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	M	A	T	C	G	E	S					
342	65	58	50	55	54	60	Nº DE RESPUESTAS	52	47	45	52	53	65	314					
16,29	20,00	15,51	22,00	14,54	7,40	18,33	Cosas del Colegio	11,53	29,78	6,66	21,15	15,09	27,69	18,65					
22,06	32,30	25,86	16,00	18,18	18,51	21,66	Deporte	26,92	31,92	40,00	23,07	11,32	10,77	24,00					
2,45	7,69	1,72		1,81	1,85	1,66	Compañeros												
13,35	12,30	3,44	8,00	14,54	35,18	6,66	Chicas	30,77	10,63	11,11		26,41	30,76	18,28					
4,08	6,15	3,44	6,00	7,27		1,66	Cosas personales		2,12	4,44	5,76		4,61	2,82					
6,08	4,61	12,07	2,00	7,27	5,55	5,00	De todo un poco				7,69		4,61	2,05					
2,30	4,61	1,72	4,00		1,85	1,66	Vacacio.-Diversión	3,84			5,76			1,60					
9,00	1,53	13,79	4,00	16,36		18,33	Películas	11,53	8,51	11,11	1,92	5,66		6,45					
3,35	1,53	3,44	6,00	3,63	5,55		T.V.	7,69	4,25	4,44	9,61	5,66		5,27					
6,15		1,72	18,00		5,55	11,66	Cosas que suceden	5,76	10,63		7,69	11,32	1,53	5,19					
0,56	1,53				1,85		Música			6,66				1,11					
1,07	4,61				1,85		De la calle		2,12	2,22	1,92		3,07	1,55					
0,82	1,53	3,44					De lo que hacen			8,88	11,53	1,88	12,30	5,76					
2,06		1,72		3,63	3,70	3,33	Temas culturales												

¿Qué es de lo que más hablas? (Continuación)

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	M	A	T	C	G	E	S
342	65	58	50	55	54	60	Nº DE RESPUESTAS	52	47	45	52	53	65	314
1,83		1,72	2,00	5,45	1,85		Motos-Coches					11,32		1,88
0,57		3,44					Animales				1,92	9,43		1,89
2,07		3,44		1,81	5,55	1,66	Profesores							
0,27						1,66	Lo que serán			4,44		1,88	1,53	1,30
1,57		3,44	6,00				Sexo						3,07	0,51
3,02			6,00	1,81	3,70	6,66	No contesta-Duda	1,92						0,32
0,30				1,81			Juguetes				1,92			
							De los padres							0,32
¿De qué te gustaría poseer una colección? Tabla nº 20														
258	42	42	42	42	42	48	Nº DE SUJETOS	36	36	36	36	36	36	216
20,10	28,57	11,90	28,57	23,80	21,42	16,66	Sellos	25,00	11,11	11,11	25,00	19,44	16,66	18,05
16,91	2,08	47,61	11,90	9,52	7,14	22,91	Monedas	16,66	8,33	19,44	11,11	25,00	16,66	16,20
5,85	2,38	2,38	9,52	7,14	9,52	4,16	Motos	22,22	5,55	5,55	8,33	8,33	5,55	9,25
1,09				2,38		4,16	Insectos	5,55	11,11		2,77		11,11	5,09
5,85	4,76	2,38	2,38	16,66	4,76	4,16	Libros	11,11	11,11	5,55	16,66	2,77	13,88	10,18

- Análisis, síntesis y redefinición (clasificación).

Es por esto, probablemente, por lo que existen pocos coleccionistas auténticamente buenos; es por lo que tantos abandonan; por lo que muchos apenas si inician.

Si el coleccionista revela su interés por algo en el ejercicio de su coleccionar, los niños se sintieron atraídos fundamentalmente por los sellos, las monedas, las maquetas (motos, coches, bicicletas, aviones), los libros, los cromos y los animales.

Si bien hay una gran variedad de respuestas, no encontramos al coleccionista de algo realmente raro.

Lo que desea ser uno de mayor es un anticipo de imaginarse/ el futuro y revela, sin duda, el interés por una profesión. Algunas personas llegan a ser lo que imaginan y desean desde pequeños.

La condición socioeconómica influye en esta decisión y -- también en la prefiguración de lo que uno desea llegar a ser./ Esto se pone de manifiesto en la encuesta. Así, los niños del nivel M.B. quieren ser mecánicos (17,12%), electricistas o fontaneros (6,01%), conductores (5,09%), carpinteros (3,7%). Los - del nivel M.A., médicos (13,95%), ingenieros (11,56%), arquitectos (6,65%), abogados (6,46%), veterinarios (3,06%).

Existen profesiones que son atractivas para los muchachos independientemente del medio social en que vivan, como son: médico, militar, policía, deportista, profesor.

Otras profesiones se presentan como superación del medio/ económico social para los del nivel M.B., como las ya citadas/ de médico, ingeniero, etc.

Por fin, otras representan intereses minoritarios: escritor, pintor, marinero, historiador, comerciante, etc. indepen-

¿De qué te gustaría poseer una colección? (Continuación)

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	M	A	T	C	G	E	S
258	42	42	42	42	42	48	Nº DE SUJETOS	36	36	36	36	36	36	216
							RESPUESTAS EN %							
6,29	7,14		7,14	4,76	16,66	2,08	Cromos-Billetes	2,77		13,88	8,33	11,11	5,55	6,94
6,99	9,52	2,38	16,66	2,38	4,76	6,25	Animales	2,77	8,33	22,22			8,33	6,94
5,25		2,38	4,76	2,38	9,52	12,50	Tebeos-Revistas Cuentos	5,55	8,33		5,55	2,77	2,77	4,16
2,38	9,52	2,38		2,38			Llaveros				2,77	2,77		0,92
0,79	2,38				2,38		Minerales				2,77			0,46
1,58	2,38			2,38	4,76		Postales							
1,88			7,14			4,16	Naturaleza		5,55		8,33		2,77	2,77
2,38	7,14	4,76		2,38			Armas			2,77			2,77	0,92
3,07	7,14	2,38		4,76		4,16	Juguets		5,55			5,55		1,85
0,39	2,38						Bicicletas						2,77	0,46
2,77	9,52		2,38	4,76			Coches-Aviones	8,33	5,55	5,55		5,55	2,77	4,62
1,19	2,38			4,76			Fotografías		2,77		2,77	2,77	2,77	1,84
2,33		9,52			2,38	2,08	Deportes		5,55	8,33		8,33	2,77	4,16
4,16		9,52			11,90	6,25	No contesta							

¿De qué te gustaría poseer una colección?. (Continuación)

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	M	A	T	C	G	E	S
258	42	42	42	42	42	48	Nº DE SUJETOS	36	36	36	36	36	36	216
0,79			2,38	2,38			Material escolar							
1,88			2,38	4,76		4,16	Discos-Ins. Musicales		2,77	2,77	5,55		2,77	2,31
1,53			4,76	2,38		2,08	Tabaco-Cerillas					2,77		0,46
0,74					2,38	2,08	Antigüedades-Arte		5,55	2,77		5,55		2,31

Tabla nº 21														
¿Qué te gustaría ser de mayor?.														
Alto Nivel socio-económico														
Bajo nivel socio-económico														
	53	42	42	42	42	59	Nº RESPUESTAS EN %	36	36	36	36	36	36	216
13,95	19,05	16,66	19,04	2,38	11,90	18,64	Médico	11,11	25,00	2,77	5,55	2,77	8,33	9,25
11,96	11,32	14,28	4,76	16,66	9,52	15,25	Militar-Policia	11,11	8,33		13,88	2,77	13,88	8,32
11,56	11,32	16,66	7,14	7,14	11,90	15,25	Ingeniero	8,33	5,55			8,33	5,55	4,63
6,65	5,66	2,38	2,38	11,90	2,38	15,25	Arquitecto	2,77	5,55					1,38
6,46	7,54	4,76		9,52	11,90	5,08	Abogado		5,55		11,11			2,78
5,55	3,77	2,38	9,52	7,14	7,14	3,38	Deportista	13,88	2,77	2,77	5,55	8,33	19,44	8,79
4,28	5,66	7,14		7,14	2,38	3,38	Profesor	5,55	11,11		11,11		5,55	5,55

¿Qué te gustaría ser de mayor? (Continuación)

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	M	A	T	C	G	E	S
280	53	42	42	42	42	59		36	36	36	36	36	36	216
5,47	1,88	7,14	11,90	4,76	7,14		Pilotos	5,55			2,77	8,33		2,77
4,25	3,77	2,38	11,90	2,38		5,08	Científico		5,55	5,55	5,55		2,77	2,31
1,57	9,43						Mecánico	5,55	5,55	38,88	11,11	30,55	22,22	17,12
1,81	3,77	2,38		2,38	2,38		Administrativo	5,55			5,55			1,85
3,06	3,77	4,76	2,38		2,38	5,08	Veterinario	2,77						0,46
1,81	3,77		2,38		4,76		Electrónico	2,77	11,11	11,11	2,77			4,62
1,02	3,77		2,38				Electricista	5,55		11,11	5,55	8,33	5,55	6,01
1,42	3,77		2,38	2,38			Pontanero					2,77		0,46
1,67	1,88		4,76			3,38	Industrial							
0,31	1,88						Conductor	2,77		5,55	11,11	5,55	5,55	5,09
2,46	1,88		2,38	7,14		3,38	Comerciante							
0,28						1,69	Delineante-Dibujaante		2,77	2,77		8,33		2,31
0,28						1,69	Historiador							
1,47				7,14		1,69	Escritor							
1,02		4,76				1,69	Marinero			2,77				0,46
						1,69	Religiosos							

¿Qué te gustaría ser de mayor?. (Continuación)

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
280	53	42	42	42	42	59		36	36	36	36	36	36	216
1,19					7,14		Cantantes y Actores	2,77						0,46
0,39					2,38		Plintor						2,77	0,48
0,80					4,76		Periodista	2,77		5,55				1,38
0,39					2,38		Canadero							
4,76		11,90	4,76	11,90			No Contesta-Duda	9,55	5,55			5,55		2,77
0,39			2,38				Ebanista-Carpintero	2,77	2,77			8,33	8,33	3,70
0,39			2,38				Sastre							
0,80		2,38	2,38				Banquero							
							Fotógrafo		2,77	2,77				0,92
							Camarero			2,77		8,33		1,85
							Peón			2,77		8,33		1,85
							Artesano			2,77	2,77			0,92

dientemente de cuál sea el nivel socioeconómico.

Hay niños que se caracterizan porque les gusta comportarse de una forma distinta a la que es frecuente en sus compañeros./ Les gusta ser diferentes. Aunque la formulación de la pregunta/ es muy general, nos puede indicar al menos una tendencia.

Los niños del nivel socioeconómico M.B. parece que prefieren esa divergencia en un porcentaje superior a los del M.A.

Este ítem está relacionado con el comportamiento creativo/ y podría haber sido concretado con otra pregunta de este tipo: - ¿en qué actividades deseas ser diferente a los demás?, o -- ¿en qué situaciones te comportas diferentemente a como lo hacen tus compañeros?

El deporte es una actividad de sumo interés para la formación del niño y canaliza en este campo una diversidad de intereses.

Una inmensa mayoría de los niños realiza algún tipo de deporte. No existen diferencias significativas en ambos niveles.

Entre los deportes más practicables, el fútbol ocupa un lugar preeminente en ambos niveles.

En el nivel socioeconómico M.A. se practica, por colegios y en conjunto, una mayor variedad; también se observa la presencia de los llamados deporte de élite (esquí, tiro, hípica), lo que/ es demostrativo del nivel económico al que pertenecen.





MEDIO SOCIO-ECONOMICO ALTO							MEDIO SOCIO-ECONOMICO BAJO							
- Tabla nº 24 -														
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
							<u>CLAVES</u> 1 = Fútbol 2 = Tenis 3 = Natación 4 = Ciclismo 5 = Baloncesto 6 = Motorismo 7 = Balonmano 8 = Atletismo 9 = Footing 10 = Esquí 11 = Pesca - caza 12 = Ping - Pon 13 = Boleibol 14 = Karate 15 = Trial 16 = Tiro 17 = Hípica 18 = Montañismo 19 = Beisbol 20 = Submarinismo 21 = Ajedrez 22 = Hockey 23 = Esquí acuático							
	1	22	1	1	1	1		1	1	13	1	7		
	2	1	2	2	5	13		5	3	7	1	7	1	
	3	7	13	3	3	5		3	2	2	2	8	3	
	4	2	5	4	7	7		9	9	4	3	4	13	
	5	5	10	8	2	8		4	4	3	8	5	5	
	6	14	3	9	4	3		2	7	7	6	2	2	
	7	12	4	5	6	2		14	8	6	2	11		
	8	17	14	6	13	11		19	10	11	3	4		
	9	23	20	11	14	4		8			11			
	10		21	12	16	14		11						
	11		16	18	17									
	12		19											

### 2.1.5.- EL GRUPO

Sospechamos que el trabajo en grupo no es una dinámica -- frecuente en la enseñanza de la E.G.B. a pesar de las ventajas y posibilidades que ofrece. Los niños forman sus pandillas y - equipos de juego para divertirse. Si el trabajo en grupo es -- bien programado es muy atractivo para el muchacho. Por eso le/ vamos a formular algunas cuestiones al respecto. Al mismo tiem- po observaremos qué aspectos, además de los propiamente grupa- les, están relacionados con la creatividad, cuando analicemos/ sus respuestas.

Tablas números 25, 26, 27, 28 y 29.

Preferencia del niño para trabajar en grupo o individual- mente.-

#### CONTENIDOS:

- ¿En qué fundamenta su elección?
- ¿Qué cualidades son deseables en los compañe-  
ños de equipo?
- ¿Cuáles son deseables para el mismo sujeto en-  
cuestado como miembro de un grupo?

#### OBJETIVOS:

Conocemos la preferencia del niño de esta edad/ para formar "pandillas" de amigos. Queremos saber si prefiere/ trabajar en grupo o solo y por qué. E igualmente conocer qué - cualidades desea para los compañeros y cuáles para sí, como -- miembros de un grupo.

#### RESULTADOS:

En general, los niños de esta edad prefieren tra

bajar en grupo, pero en el nivel socioeconómico M.B. es, incluso, más acusada esa preferencia.

Las razones positivas de por qué prefieren trabajar en grupo, en sus porcentajes más altos, son para ambos niveles:

- se producen nuevas ideas
- hay más compañerismo.
- se consigue un mejor trabajo.

El nivel M.B. considera que su gusto por el trabajo en grupo es también porque existe cooperatividad. Aunque/ los niños del nivel M.A. citan esta característica, lo hacen en un porcentaje notablemente inferior.

Las razones negativas que dan los que no les -- gusta trabajar en grupo por orden de importancia:

- mayor concentración en el trabajo
- se trabaja más a gusto
- mayor perfección en el trabajo
- se trabaja según las propias ideas
- se tiene más libertad

y en un porcentaje muy pequeño:

- se tiene más mérito.

Existen pues razones para los niños para preferir o no el trabajo en grupo. Una de ellas es invocada, mayor perfección - en el trabajo, tanto por unos como por otros.

La producción de nuevas ideas, que es un factor de creatividad, ha sido citada como una consecuencia del trabajo en grupo. Así pues, la opinión de muchos niños coincide con la de algunos investigadores de la creatividad, cuando opinan que el -

grupo es un medio favorable para la producción de ideas originales.

Las cualidades deseables para los compañeros de equipo -- son por orden de porcentajes para ambos niveles:

- Amabilidad
- Trabajo
- Inteligencia
- Bondad

Le siguen:

- Compañerismo
- Responsabilidad
- Conocimientos
- Sinceridad
- Comprensión

Dos respuestas hacen referencia a la creatividad:

- La imaginación, en un pequeño porcentaje, superior en el medio socioeconómico M.A.
- La ausencia de autoritarismo, en este caso al go superior en el nivel M.B. que en el alto.

Las cualidades deseables para sí mismos como miembros de/ un grupo son por orden de preferencia:

- Amabilidad
- Inteligencia
- Trabajo
- Comprensión
- Parecido con los demás
- Responsabilidad

Le siguen en un porcentaje menor:

- Los conocimientos poseidos
- La bondad
- El compañerismo
- La cooperación

Existe un porcentaje algo elevado de niños del nivel M.A. que no han contestado.

Respecto a la creatividad, algunos niños del nivel M.A. - desean ser imaginativos. Tanto el autoritarismo como el no autoritarismo han sido invocados, aunque en porcentajes mínimos en ambos niveles, resultando algo superior el autoritarismo en -- cualidad deseable.

Si comparamos las respuestas a ambas preguntas, cualidades deseables para los compañeros y para sí mismo como miembro de/ un grupo, observamos una relación muy fuerte, no existiendo -- apenas diferencias entre ambos medios socioeconomicos. Podemos deducir que las cualidades deseables en el compañero también -- lo son para sí mismo.

¿Qué te gusta más trabajar en equipo o solo?

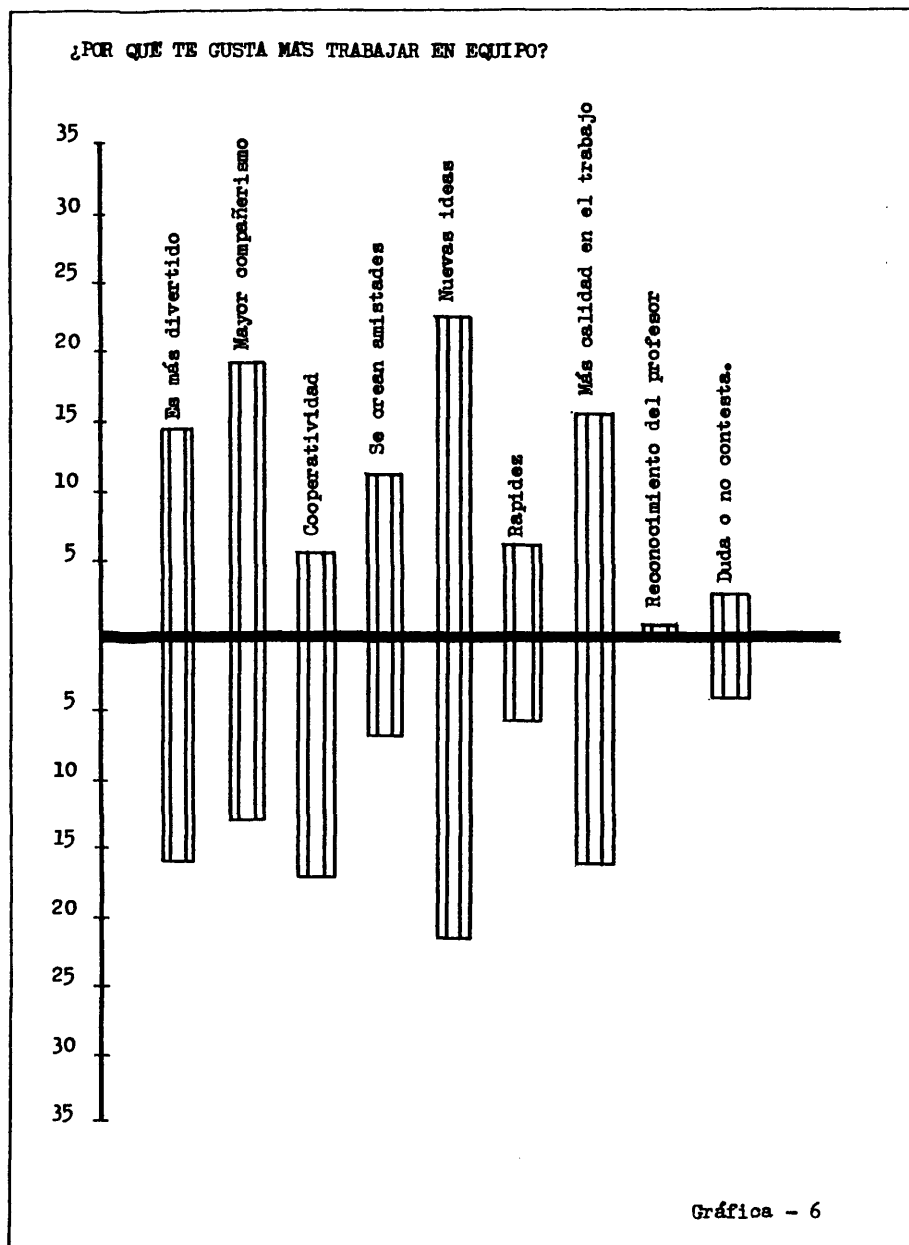
Tabla nº 25

Alto nivel socio-económico							Bajo nivel socio-económico							
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
258	42	42	42	42	42	48	Nº DE SUJETOS	36	36	36	36	36	36	216
							RESUESTAS EN %							
77,62	80,95	83,33	54,76	80,95	92,85	72,91	Sí.	88,88	83,33	77,77	91,66	86,11	77,77	84,25
18,60	19,04	9,52	42,85	16,66	4,78	18,75	No.	11,11	16,66	22,22	8,33	13,88	22,22	15,74
3,77		7,14	2,38	2,38	2,38	8,33	Según.							
¿Por qué sí?								Tabla nº 26						
	42	34	26	34	42	39	Nº DE RESUESTAS	33	33	27	44	36	32	
14,60	19,04	23,52	15,38	14,70	4,76	10,25	Es más divertido	24,24	12,12	18,51	13,63	13,88	12,50	15,81
19,27	11,90	14,70	15,38	14,70	33,33	25,64	Más compañerismo	24,24	12,12		18,18	13,88	9,37	12,96
5,70			3,84	2,94	9,52	17,94	Cooperatividad	3,03	27,27	22,22	4,54	16,66	28,12	16,97
11,40	19,04	20,58		26,47	2,38		Se crean amistades		12,12	3,70	13,63	8,33	3,12	6,81
22,89	26,19	26,47	26,92	23,52	21,42	12,82	Nuevas ideas	27,27	24,24	11,11	29,54	27,77	9,37	21,46
6,28	4,76	2,94	15,38		9,52	5,12	Rápides	6,06		14,81	2,27	8,33	3,12	5,76
15,85	9,52	11,76	19,23	14,70	14,28	25,64	Mejor trabajo.		12,12	25,92	18,18	5,55	34,37	16,02

¿Por qué sí? Continuación

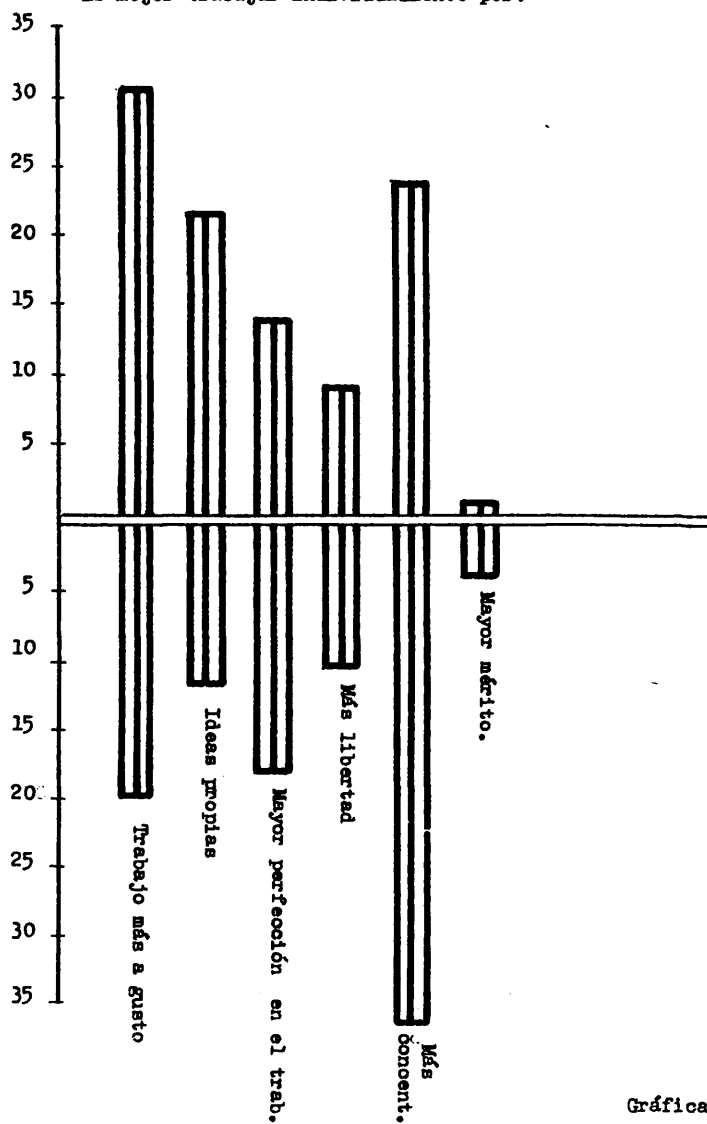
217	42	34	26	34	42	39		33	33	27	44	36	32	205
0,42						2,56	Reconocimiento del P.							
2,71	4,76		3,84	2,94	4,76		Duda o no contesta	19,15		3,70		5,55		4,06
¿Por qué no?														
Tabla nº 27														
57	11	5	19	10	3	9		4	6	8	3	5	9	35
39,56	18,18		26,31	50,00	33,33	55,55	Trabajo más a gusto	50,00	16,66	12,50		40,00		19,86
21,72	9,09	20,00	36,84		33,33	11,11	Ideas propias	25,00		25,00		20,00		11,66
14,17	54,54	20,00	10,52				Más perfección en T.		12,50	33,33		40,00	22,22	18,00
8,36	9,09			30,00		11,11	Más libertad	25,00		37,50				10,41
24,19	9,09	60,00	10,52	10,00	33,33	22,22	Más concentración		83,33	12,50	66,66		55,55	36,34
0,87			5,26				Más mérito.						22,22	3,70





¿POR QUE NO TE GUSTA TRABAJAR EN EQUIPO?

Es mejor trabajar individualmente por:



Gráfica - 7

Tabla nº 28

¿Qué cualidades te gustaría que tuvieran tus compañeros de equipo?

Bajo nivel socio-económico														
Alto nivel socio-económico							Bajo nivel socio-económico							
S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
453	100	63	60	61	76	93	Nº DE RESPUESTAS	51	88	76	65	66	69	415
							EN %							
10,89	7,00	9,52	11,66	9,83	14,47	12,90	Inteligentes	17,64	11,36	7,89	7,69	48,48	11,59	17,44
12,01	5,00	14,28	13,33	21,31	5,26	12,90	Trabajadores	3,92	10,22	15,78	3,07		23,18	9,36
18,18	35,00	9,52	16,66	6,55	26,31	15,05	Amables, alegres	31,37	18,18	13,15	38,46	43,93	39,14	30,70
10,96	20,00	20,63	6,66	1,63	15,78	1,07	Buenos	9,80	13,63	13,15	4,61		17,39	9,76
4,51	2,00	1,58		9,83	3,94	9,76	Compañerismo	7,84	6,81		7,69	1,51		3,97
3,50	8,00	6,34			1,31	5,37	Cooperadores		4,54	1,31				0,97
3,24	10,00	1,58	3,33		1,31	3,22	Imaginativos	1,96			3,07			0,83
4,37		14,28	1,66	4,91		5,37	Comprensivos		4,54	1,31	4,61	1,51	2,89	2,47
3,60	6,00		3,33	1,63	5,26	5,37	Responsables	1,96	4,54	13,15	7,69			4,55
3,60	5,00		13,33	3,27			Como son		1,13		6,15		1,44	1,45
3,00	1,00	7,93		3,27	2,63	3,22	Como las mías	1,96	4,54	5,26				1,96
3,00	1,00		8,33	6,55		2,15	Constantes, tenaces	9,80		3,94				2,29
2,46		3,17	3,33	3,27	3,94	1,07	Generosos	3,92	2,27	1,31	1,53		1,44	1,74

¿Qué cualidades te gustaría que tuvieran tus compañeros de equipo? (Continuación)

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	N	A	T	C	G	E	S
453	100	63	60	61	76	93	Nº DE RESPUESTAS	51	88	76	65	66	69	415
4,12		4,76		3,27	9,21	7,52	Sinceros	5,88	4,54	1,31	3,07		1,45	2,70
1,09		3,17	2,33			1,07	Callados		1,13			1,51		0,44
1,30			1,66		3,94	2,15	No autoritarios		9,09	2,63	3,07			2,46
4,45		3,17	1,66	14,75	3,94	3,22	Conocimientos	1,96	3,40	19,73	4,61			4,95
0,89						5,37	Amigables					3,03	1,44	0,74
4,37			11,66	9,83	2,63	2,15	Duda o no contesta	1,96			4,61			1,09

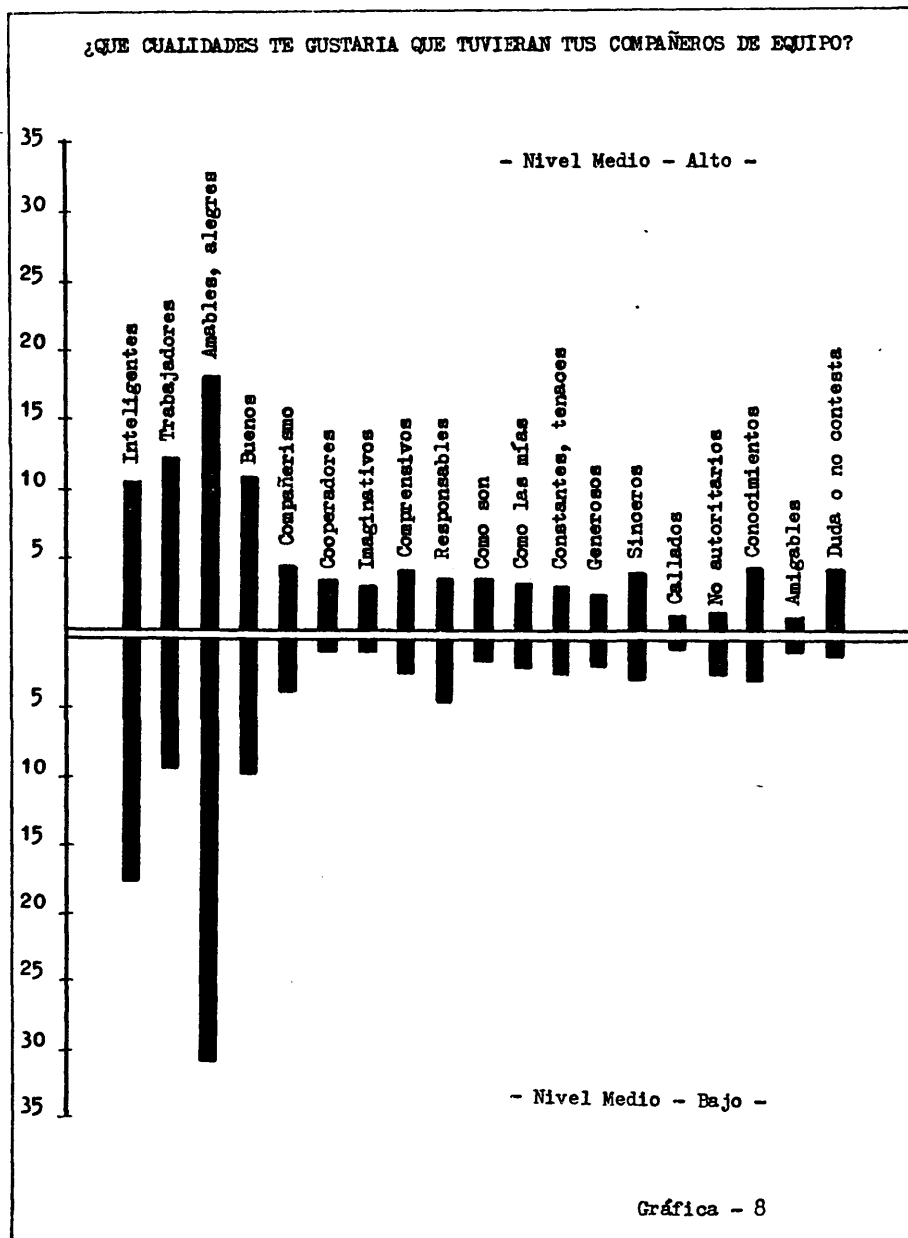
¿Qué cualidades te gustaría tener como miembro de un grupo?

Tabla nº 22

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIA	N	A	T	C	G	E	S
269	95	55	52	44	50	66		48	57	68	45	47	98	351
11,38	7,36	10,90	15,38	9,09	18,00	7,57	Inteligentes	16,66	14,03	5,88	13,35	25,53	9,18	14,10
12,94	6,31	5,45	17,30	25,00	10,00	3,63	Trabajadores	4,16	7,01	14,70		8,51	42,85	12,87
13,95	22,10	5,45	13,46	9,09	20,00	3,63	Amables	29,16	22,80	19,11	37,77	44,68	25,51	29,80
3,85	3,15	5,45	7,69	6,81			Buenos	2,08	10,52	14,70			9,18	6,08
3,48	3,15	3,63		4,54	2,00	7,57	Compañerismo	10,41	1,75		8,88			3,50
4,20	4,21	5,45	1,92			3,63	Cooperadores	2,08	3,50		2,22		2,04	1,64
3,11	10,52	3,63		4,54			Imaginativos	2,08		1,47				0,59

¿Qué cualidades te gustaría tener como miembro de un grupo? (Continuación)

S	M	A	T	C	G	E	PROVINCIAS	M	A	T	C	G	E	S
269	95	55	52	44	50	66	Nº DE RESPUESTAS	48	57	68	45	47	98	351
8,15	11,57	10,90		6,81	6,00	13,63	Comprensivos	6,25	10,52	8,82	15,55	2,12	2,04	7,55
5,03	5,26	1,81	5,77	2,27	6,00	9,09	Resignables	8,33	3,50	8,82	4,44		4,08	4,86
7,00	1,05	20,00	7,69	2,27	8,00	3,03	Como son los otros	4,16	21,05	7,35	4,44	4,25		6,87
5,34	7,36	1,81	11,53	11,36			Como las que tienen	2,08			4,44			1,08
1,89	7,36				4,00		Generosos	2,08		1,47				0,59
2,69		3,63			8,00	4,54	Sinceros	2,08		1,47			1,02	0,76
0,17	1,05						No Autoritarios			2,94				0,49
1,76		1,81	5,76			3,03	Si Autoritarios		1,75			8,51		1,71
1,04	2,10		1,92	2,27			Amigables		4,41				4,08	1,41
4,71	5,26	5,45	1,92	4,54	2,00	9,09	Conocimientos	8,33		8,82	2,22			3,22
7,94	2,10		9,61	19,90	10,00	6,06	No contesta		1,75		6,66	2,12		1,75



453 61

Autor:

**FRANCISCO GARCIA GARCIA**

Título:

**ESTUDIOS DE CREATIVIDAD  
ICONICA, INDIVIDUAL Y  
COLECTIVA, EN NIÑOS DE  
EDAD ESCOLAR**

**TOMO II**

Director:

**Dr. D. JOAQUIN DE AGUILERA GAMONEDA**  
**(Catedrático de Historia de los Medios**  
**Audiovisuales)**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACION**

**RAMA: IMAGEN VISUAL Y AUDITIVA**

**DEPARTAMENTO: HISTORIA DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES**

**AÑO: 1982**



ASH'

2.2.2

## 2.2.- Las aptitudes creativas

151<sup>3</sup>

### 2.2.1.-LA APTITUD CREADORA

Según Guilford, "en sentido estricto la creatividad se refiere a las aptitudes más creativas de los individuos creativos" (1). Un individuo creativo debe dar pruebas de su creatividad en sus actos, siguiendo sus motivaciones y temperamento; De una manera genérica, el mismo Guilford entiende la aptitud como una disposición para aprender a hacer cierto tipo de cosas. Guilford, Torrance, Mackinnon, Flanagan, Wallach y Kogan, entre otros, consideran que una forma válida, tal vez, la más adecuada, para apreciar la creatividad de los sujetos, es la aplicación de tests de creatividad. Ahora bien, se preguntan - qué tipo de caracteres definen a los sujetos creativos. Entre otros se pueden citar:

Sensibilidad a los problemas: "habilidad para ver defectos necesidades y deficiencias, para apreciar lo singular y lo insólito, para ver lo que hay que hacer". Así, la ha definido Torrance (2). Una manifestación clara es el hacer preguntas. "Cuestionar es pensar". Guilford que considera esta característica en primer lugar, como si fuera una puerta de paso, tiene sus dudas en considerarla como una aptitud o un rasgo de temperamento" (3).

Fluidez: es la capacidad para producir ideas en un lapso prefijado de tiempo. Guilford arguye que existe una ventaja a favor de las personas que poseen fluidez y es que tienen más posibilidades, siendo todas las cosas iguales, de tener ideas válidas y valiosas.

Flexibilidad: "cantidad de categorías de asociaciones que pueden diferenciarse claramente" (4). Así en el test de los círculos de Torrance las respuestas: sol, luna, tierra, forma-

rían una misma categoría, (la de los astros); ciruela, cereza, melocotón, albaricoque, etc. formarían otra (la de los astros). Supone una capacidad de adaptación, de cambio, de utilización/ de diversos enfoques.

Originalidad: es la capacidad de producir respuestas poco comunes, raras, singulares, de evocar asociaciones lejanas, in sólitas. Guilford la define de una forma muy precisa, "se puede comprobar en términos de frecuencia y de respuestas no habi tuales y, sin embargo, pertinentes" ( 5). Es en definitiva, la habilidad para innovar, para producir ideas renovadoras. Barron ha advertido que las ideas más originales no son las que/ son sólo nuevas para quien las piensa, sino también para casi/ todos ( 6).

La elaboración: Torrance la define para su test del círculo como consistente en "añadir los detalles necesarios para -- que lo dibujado se exprese por sí mismo". Creo, sin embargo, -- que hay que ir más allá y relacionar esta característica con -- el grado de perfección o lo completo y acabado que quede algo. Guilford matiza el concepto y la contempla como la capacidad -- para realizar un desarrollo preciso, ya que ninguna idea se -- realiza por sí misma y precisa, por tanto, de un proceso y de/ su desarrollo adecuado.

La redefinición: consiste en definir de nuevo, en cambiar la función de un objeto conocido adquiriendo un nuevo valor.

La evaluación o valoración: es importante para valorar lo conseguido, para seleccionar las mejores ideas, para estimular el proceso del desarrollo, en forma de hipótesis, de ideas -- creativas. Guilford enumera así, la aptitud creativa y sus pro piedades: "la sensibilidad a los problemas, la fluidez ideacio

nal, la flexibilidad de adaptación, la originalidad, la aptitud para sintetizar, el espíritu de análisis, la aptitud para reorganizar o redefinir, la asimilación de datos complejos y la facultad de evaluación".(7 ).

Sin embargo, parece ser que con los factores que se ha -- trabajado con más éxito han sido los de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Y estos van a ser objeto de nues-- tro estudio en los tests que hemos construido.

Antes de seguir adelante quisiera exponer algunos conceptos generales e importantes en la medida de los test de creatividad:

-- En primer lugar partimos de la convicción de que todos los individuos poseen en sí "todas las aptitudes en diferentes grados, a excepción de los fenómenos patológicos" (Guilford). Por tanto, toda persona posee alguna capacidad creativa; si -- bien, se reconocen como creativas aquéllas que tienen la capacidad en un grado elevado.

-- Los tests que hemos elaborado pretenden medir las diferencias individuales.

-- Se pueden administrar a varios sujetos a la vez.

-- "Dependen de la simple enumeración por lo que pueden -- colocarse en distribuciones de frecuencias susceptibles de análisis estadísticos", esta es una exigencia de Barran para esta clase de tests, considerada por él, de difícil consecución (8 )

-- Otro de los aspectos a tener en cuenta por Barran es -- que se puedan puntuar mecánicamente sin la intervención de una persona, ya que éstas van y vienen, pero el sistema mecánico -- es fiel. Este aspecto casi se podría cumplir en alguna de las/ pruebas, mientras que sería imposible en otras. Sin embargo, -- como veremos más adelante se ha conseguido un alto grado de ob

jetivación mediante unas normas muy precisas. En el test de -- "creatividad icónica" se ha llegado a un proceso de objetiva-- ción que podría adaptarse mecánicamente incluso. Pero como el/ mismo Barron precisa, la naturaleza del acto creador es tan -- compleja que necesita de un observador para abarcarla y captar la.

A continuación presentamos los tests elaborados por noso-- tros para la medida de la creatividad de los niños de 6º y 7º - curso:

- Test de creatividad de creación icónico verbal que cons-- ta de cuatro subtests: composición verbal, construcción/ icónica, sugerencia icónica, metáfora visual. Todas mi-- miden los factores de fluidez, flexibilidad y elabora-- ción.
- Test de creatividad icónico narrativo destinado a medir/ la capacidad creativa para la expresión narrativa icóni-- ca.
- Test de adaptación del test Wartegg que mide los facto-- res de originalidad y elaboración.

Se describe el contenido de los mismos. Los métodos de va-- loración. Se halla su fiabilidad y validez.

- (1) GUILFORD, J.P. "La creatividad". En. BEAUDOT, A.- "La creatividad.-Narcea.- Madrid.-1.980.- Pag. 19.
- (2) TORRANCE, J.P.-"Educación y Capacidad creativa".-Marova.- Madrid.-1.977.- Pag. 132.
- (3) GUILFORD, J.P.-Opus cit. pag. 30.
- (4) SIKORA, J.-"Manual de Métodos creativos".-Kapelusz.-Buenos Aires.-1.979.- Pag. 22.
- (5) GUILFORD.-J.P.- Opus cit. pag. 31.
- (6) BARRON, F.- "Personalidad creadora y proceso creativo".- Marova.- Madrid.-1.975.-Pag. 30.
- (7) GUILFORD, J.P.-Opus cit. pag. 33.
- (8) BARRON, F.-Opus. cit. pag. 31.



### 2.2.2.-EL TEST DE CREATIVIDAD ICONIVO-VERBAL

#### Descripción y criterios de valoración

El test de creatividad icónico-verbal está formado por cuatro pruebas o subtests:

- 1) Composición verbal.
- 2) Construcción icónica.
- 3) Sugerencia icónica.
- 4) Metáfora visual.

#### 1) Composición verbal:

(Ejercicio a)

El alumno deberá combinar estas letras y el guión: - a, m, r, o, - para formar palabras, sabiendo que:

- se puede alterar el orden de las mismas.
- el guión se puede sustituir por la letra que se desee, - aunque sea alguna de las incluidas anteriormente.
- se puede despreciar una de ellas o el guión, de tal forma que siempre se obtengan palabras de 4 o 5 letras.
- la r dentro de palabra funciona no como rr, sino como r

Lo mismo hará con el ejercicio b, siendo las letras y el/ guión: a, o, s, c, - .

Para cada uno de los dos ejercicios se dispone de cuatro/ minutos. Una de las características que están implicadas en el concepto de creatividad es la capacidad para reestructurar diversos elementos dotándolos de sentido. Se propone evaluar la/ capacidad creativa para reestructurar y componer respuestas -- significativas de tipo verbal a partir de estímulos verbales.

Los aspectos que se estudian son los de fluidez, flexibilidad y originalidad.

La fluidez mide el número de respuestas correctas, anotándose un punto por cada una de ellas, la puntuación directa es/ el número total de aciertos. Una respuesta será correcta si se atiene a las instrucciones de las hojas de protocolo. A continuación se citan algunas de las respuestas correctas:

Para respuestas originales, véase más adelante.

Algunas respuestas frecuentes para el ejercicio a . (Las/ citadas superiores al 6%, atendiendo al número de sujetos)

AMAR	ARCO	ROMAN
AMOR	ROPA	REMA
ARMA	ROSA	MURO
AROS	ROTA	MONA
AROMA	RAMON	MIRO
MALO	REMA	MORAL
MAREO	MORO	MIRA
MARIO	MORA	MATO
RAMA	MARCO	ARMO
RAMO	MORAS	RARO
RAMOS	MARRO	TOMAR
ROMA	MANO	PARO

Para el ejercicio b

CAOS	COSA	CASO
CASCO	COSAS	OSAS
OSCAR	SOLA	SOCA
SACOS	ASCO	SOMA
SACO	ASCOS	SOSA

SOGA	ACASO	CAROS
ROCAS	SAPO	COCA
ROSA	SECO	FOCA
CASA	RASO	FOCAS
OCAS	COSE	CACO
MOSCA	SOPA	ROSCA
CARO	PASO	SACA

Para medir la flexibilidad se ha tenido en cuenta:

- Cambiar el orden de las letras.
- Introducción de vocal diferente.
- Introducción de consonante diferente

Estudiemos esta respuesta hipotética de un alumno para el ejercicio a :

ABRO	RATO	MARCO
<u>A</u> MARO	ROMPA	<u>M</u> IRO
ARMA	TRAMO	FARO
ROMA	ORAD	FORMA
ARCO	MURO	<u>M</u> URO
MAZO	LOMA	<u>R</u> OMO
RAPO	MACRO	

- 1º) Existiría la categoría de cambiar el orden de las letras, por tanto .. . . . . . 1 punto
- 2º) Introducción de vocales diferentes a las -  
dadas: A, O, I, U (Cuando existen dos A -  
en palabra de cinco letras, una de ellas -  
es introducción de vocal diferente), por -  
tanto son .. . . . . . 4 puntos

3º) Por cada consonante: B,M,C,P,P,T,D,L,F

son en total nueve consonantes... .. 9 puntos

TOTAL ... .. 14 puntos

O sea, se han producido, según el cri\_terio expuesto, 14 distintas categorías en las respuestas.

La originalidad en las respuestas se mide por el nº de in frecuencia; en este caso se ha tomado como criterio las res--- puestas cuyo porcentaje fuese inferior o igual al 25%

He aquí algunas respuestas originales para el ejercicio a

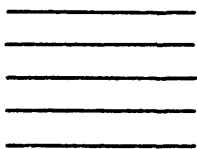
ABRO	MARZO	ORAS
AMOS	BROMA	OSAR
CARO	DORA	ORNA
CROMA	HORMA	ORLA
GAMO	MAYOR	RABO
GOMA	MAYO	RAJO
LORA	MOYA	RALO
MAGHO	MOFA	RAPO
MAYO	MODA	ROBA
BRAMO	MOFAR	ROJA
DOMA	MORAR	ROZA
COMA	RASO	TAMO
ARPO	MOLAR	ORAL
ARON	MOJA	OTRA
CROA	OBRA	MOZA
FARO	ORAD	MAGO
GRAMO	ORCA	MOTA
LAMO	ORLA	LOMA
MAMO	OMAN	RAYO
MAZO	PROA	RATO

Para el ejercicio b:

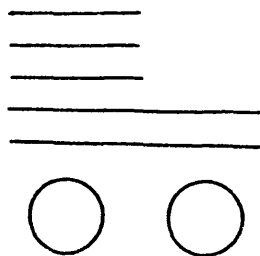
ACUSO	CAYO	SOBA
ASEO	MASCO	SOTA
AJOS	CASTO	TASO
ARCOS	CANO	TOSA
ASNO	SANO	TOCAS
BOCAS	CRASO	TOCA
CABO	OSEA	VASCO
CALO	CAÑO	VASO
CATO	OSCAS	SOFA
CAPO	AÑOS	SOJA
CASTO	FOSA	SAJO
CASE	LOSA	RAYO
COMAS	LAOS	TACO
COBA	OSCA	SECO
COJA	OSCO	CASE
COJAS	POCA	ACTO
COPAS	POCAS	SACI
COTA	RASCO	COSIA
COTAS	SACRO	BACO
COCA	SODA	POSA

2).- Construcción icónica:

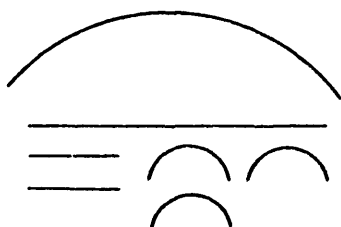
Contiene cuatro items, cada uno de los cuales presenta unos determinados elementos gráficos con los cuales deberá - el sujeto construir diversos objetos:



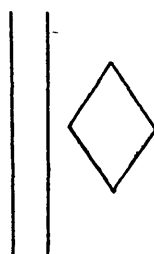
Item - n.º 1



Item - n.º 2



Item - n.º 3

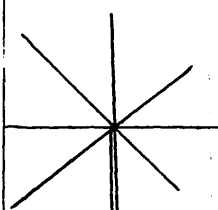


Item - n.º 4

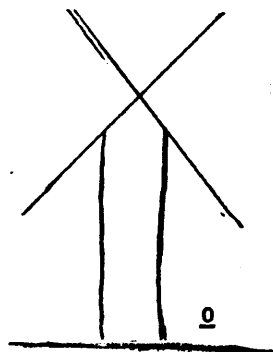
## MUESTRAS TOMADAS DEL TRABAJO DE LOS NIÑOS.

ITEM, nº1.

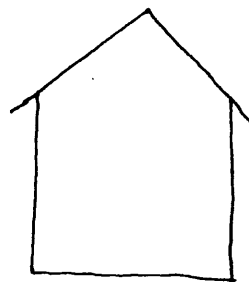
F= Frecuentes  
O= Originales.



MOLINILLO  
F



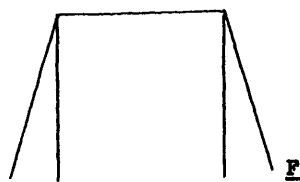
Molino  
O



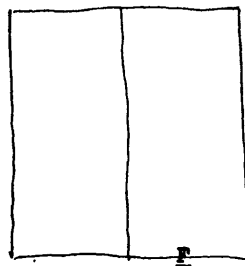
edificio  
F



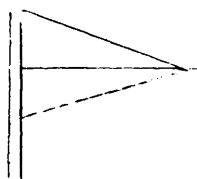
ADORN  
O



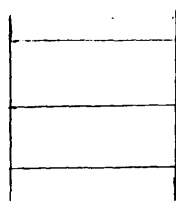
Porteria de Fútbol-Sala  
F



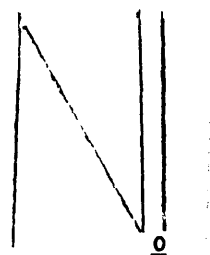
Ventana  
F



TRIANGULO  
O



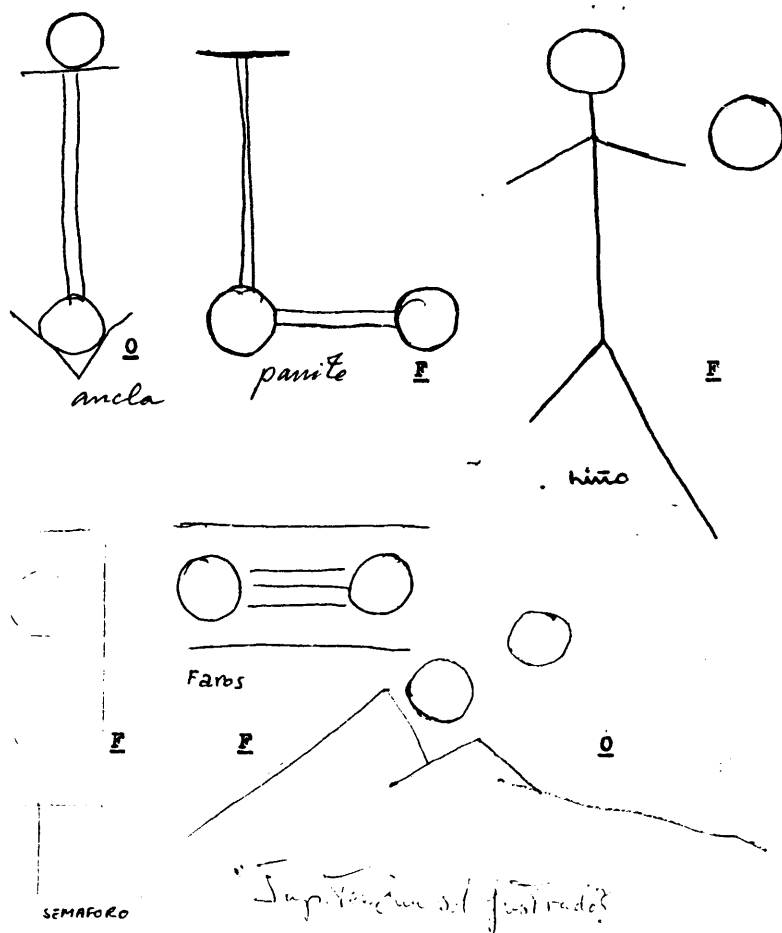
escalera  
F



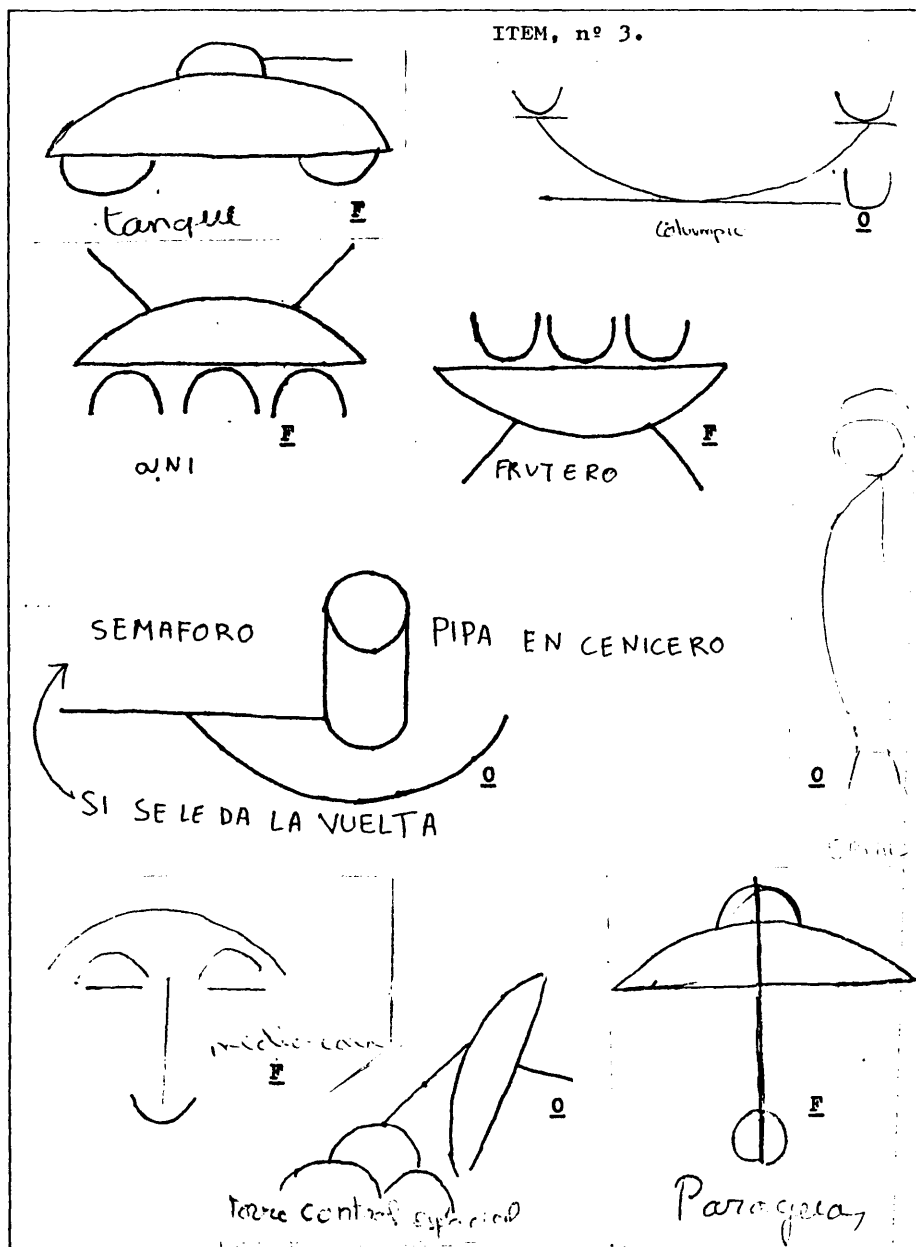
la letra N  
O

MUESTRA DE ALGUNA DE LAS RESPUESTAS

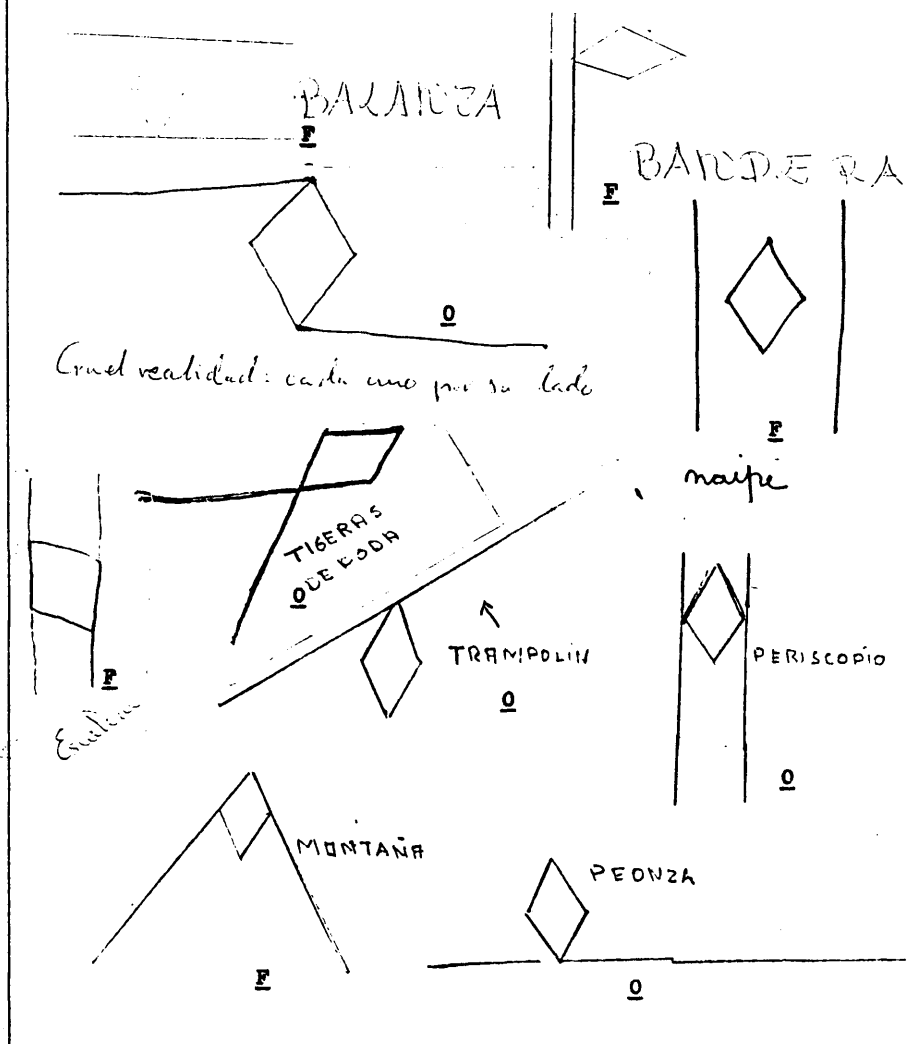
ITEM, Nº 2







ITEM, nº 4.



Se parte de un estímulo icónico para lograr una respuesta de tipo icónico.

Con el primero de los ejercicios se les presenta un ejemplo.

El tiempo para cada items es de cinco minutos.

Se han de utilizar todos y cada uno de los elemtos en la construcción y sólo éstos. No se puede integrar, por tanto, ni ningún elemento más, ni añadir adornos. Las líneas no son deformables, o sea, no se pueden curvar; por ejemplo una recta, no se puede romper, dividir, multiplicar, etc . Se han de guardar - las proporciones de tamaño dadas, sin embargo, no es preciso - una exactitud milimétrica, basta con que sean aproximadas, por lo que no se precisa regla milimetrada. Las líneas se pueden - cruzar entre sí, colocarlas en la posición deseada, unir unas/ a continuación de otras (en cuyo caso sería conveniente hacerlo notar colocando un punto en el lugar de la unión). Se ha de escribir debajo de cada construcción el nombre del objeto.

Por lo tanto, dados unos elementos gráficos determinados, hay que componer con ellos diversos objetos, situándolos en posiciones espaciales en un juego de interrelaciones. Se trata - pues, de organizar ese material, combinándolo, de forma que -- produzca organizaciones espaciales suferidas de objetos reales o inventados. Entran en juego diversas funciones creadoras de/ la mente, como son el análisis de cada elemento, la asociación, combinación e interrelación de los elementos gráficos entre sí; una abstracción de los objetos reales o inventados a sus for-- mas más elementales, con el fin de poder asociar esta abstrac-- ción con la construcción compositiva icónica lograda; si bien/ el proceso mental puede ser inverso.

Así, pues, las tres funciones fundamentales serían:

- Abstracción.
- Atribución.
- Construcción.

En un orden intercambiable.

Se trata de producir el mayor número de respuestas, (fluidez), de categorías (flexibilidad) y de construcciones no frecuentes (originalidad).

Para la fluidez, el criterio es el número de respuestas correctas y lo serán aquéllas que se atengan a las instrucciones dadas.

Para la flexibilidad, un punto por cada una de las categorías producidas. Así, por ejemplo, para el ejercicio dos: Formarían una categoría todas aquellas construcciones que contengan ruedas: patinete, bicicleta, vagoneta, coche, camión.

Otra categoría sería la formada por aquéllas que dan origen a figuras humanas: niño jugando al fútbol, baloncestista, niño cojo, etc.

Para la originalidad, el criterio es el número de construcciones infrecuentes, considerando una respuesta infrecuente cuando ésta no supere el 2% de los sujetos de la prueba. A continuación recogemos para cada uno de los ejercicios ejemplos relativos a respuestas frecuentes y otros a infrecuentes/u originales:

En el apéndice I.2B se añaden más muestras reelaboradas simétricamente por nosotros a partir de los ejercicios contruidos por los niños. (Se demuestra así la total exactitud de la que es susceptible el material de la prueba).

### 3).- Sugerencia icónica:

La prueba consta de seis figuras numeradas en dos láminas distintas, que se entregarán separadamente.

El sujeto ha de escribir aquello que le sugiera cada figura. Estas presentan una cierta indeterminación gráfica, de tal forma que el niño pueda entablar comparaciones sugerentes con la realidad o con sus propias invenciones ideativas. Se trata de evaluar la capacidad creativa para hallar respuestas significativas y originales de tipo verbal a partir de estímulos -- icónicos. En la lámina número 1 se recoge el material de la prueba.

#### Criterios de valoración:

Para la fluidez, como en las pruebas anteriores: un punto para cada respuesta correcta

Para la flexibilidad, uno por cada categoría de respuesta

Y para la originalidad, uno por cada infrecuencia, cifrándose ésta en un 2,5% (atendiendo al número de sujetos).

El tiempo para cada lámina es de seis minutos, no se entregará la segunda lámina hasta la finalización del tiempo destinado a la primera. Se aconseja dedicar dos minutos a cada figura, por lo que el instructor del test cantará el tiempo cada dos minutos.

A continuación se recogen ejemplos de respuestas frecuentes y originales por cada ítem para los alumnos de 7º de EGB.

Lámina n.º 1

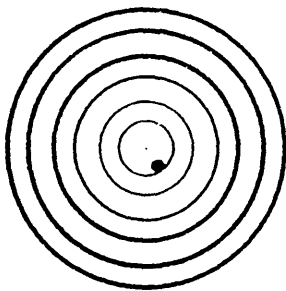


Fig. 1

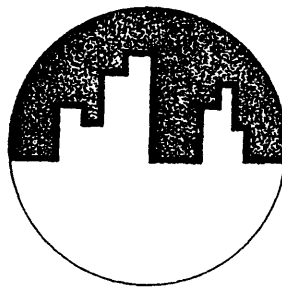


Fig. 2



Fig. 3

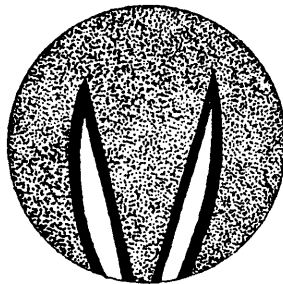


Fig. 4

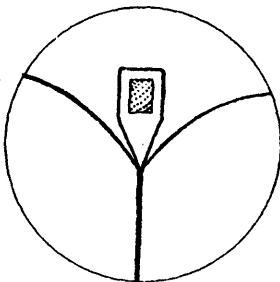


Fig. 5

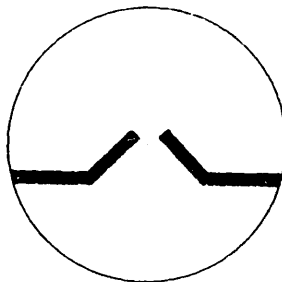


Fig. 6

FIGURA N° 1

<u>Frecuentes</u>	<u>Infrecuentes</u>
- Diana	- Cerradura
- Círculos concéntricos	- Hoyo sin fin
- Laberinto circular	- Peonza que da vueltas
- Ondas sonoras	- Mosca atrapada
- Ondas que hace el agua al caer una piedra	- Prisionero intentando la <u>fu</u> ga a través de un tunel
- Remolino	- Fortaleza con muchas barre-ras circulares concéntricas y un solo vigilante
- Plaza de toros	- Casco de astronave
- Ojo	- Ojo de pulpo
- Pista de atletismo	- Si te quedas fijamente mi--rándolo es como si te dije--ra libertad y al mismo <u>tiem</u> po te reflejara
- Representación del sueño	- Ojo de gato cuando ve un <u>ra</u> tón
- Telescopio	- Un sombrero mejicano visto/ desde arriba con una mosca
- Rueda	- El eco
- Concha de caracol	- Cristal de gafas de un mio-pe con una mota
- Disco	- Corte interno del ojo
- Radar	- Hélice de un helicóptero <u>vis</u> ta desde arriba dando vuel-tas
- Cristal del faro de un coche	- Hombre bajando por una <u>gale</u> ría subterránea circular.
- Ojo de Don Quijote en los dibu-jos animados (mareado)	- Circo romano con cristiano/ en medio
- Tiro al blanco	- Un punto en la lejanía
- Pozo	
- Circuito de coches	

FIGURA Nº 2FrecuentesInfrecuentes

- |   |  |
|---|--|
| - Rompecabezas que le faltan figuras blancas. | - Cigarrillos que sobresalen en distinta posición.                             |
| - Castillo, fuerte, almenas.                  | - Dos trampas.   |
| - Chimeneas                                   | - Tubos de química.  |
| - Ciudad de noche.                            | - Eclipse de luna.   |
| - Ciudad de día.                              | - Barcas abstractas hundiéndose de/noche.                                      |
| - Ciudad contaminada.                         | - Campo que está segándose.  |
| - Escaleras.                                  | - Paisaje inhóspito.   |
| - Fábrica.                                    | - Moneda partida.  |
| - Letra E                                     | - Dedos de las manos en diversa posición.                                      |
| - Cañones.                                    | - Gráfica.   |
| - Mina con hoyos.                             | - Botella y cuatro vasos.  |
| - Murallas.                                   | - Rascacielos y chabola en una misma visión.                                   |
| - Barcos.                                     | - Pozos petrolíferos.  |
| - Casas, edificios.                           | - Parque nocturno a la luz de la luna y visto a través de un catalejo          |
| - Llave.                                      | - Central nuclear.   |
| - Media luna.                                 | - Parte superior de un satélite.   |
| - Bola a medio pintar.                        | - Ciudad reflejada en el agua.   |
| - Rascacielos.                                | - Engranaje de una cerradura.  |
|   | - Acantilado.  |
|   | - Boca de un niño abierta al que se le han caído algunos dientes de ---arriba. |



FIGURA N° 3Frecuentes

- Frutas en general.
- Manzana.
- Volcán.
- Calabaza.
- Nido.
- Fruta pocha.
- Cabeza.
- Cabello, pelo.
- Cascada.
- Hierba.
- Paja.
- Naranja.
- Montaña.
- Calvo.
- Bomba.
- Mitad de fruta.
- Tomate.
- Limón.
- Melón.
- Sandía.
- Huevo roto.
- Fuegos artificiales.
- Cabeza sangrando.
- Serpiente saliendo.
- Mundo destruido.
- Paloma.
- Explosión.

Infrecuentes

- Foco.
- Corazón infernal.
- Bomba antigás.
- Coca-cola abierta.
- La vida.
- Roca con musgo.
- Brote de fuerza en un mundo sin -  
vegetación.
- Higo.
- Eclipse.
- Tapia rota, mirada por un ojo de/  
pez.
- Desbordamiento de un río al amanecer.
- Cabeza de una cerilla encendida.
- Cumbre de una fuente artística.
- Hormiguero.
- Parva de trigo trillado.
- Derramamiento de un líquido sobre  
una superficie cóncava.
- Raíz de un árbol.
- Araña colgando de un hilo.
- Superficie de luna fotografiada.
- Fuego de una vela de corcho.
- Destrucción de un mundo por exceso  
acercamiento hacia él.
- Parte superior de una mano vello-  
sa.
- Vela redonda todavía caliente y -  
humeante.

Figura nº 3 (continuación)FrecuentesInfrecuentes

- |                  |  |
|------------------|--|
| - Amanecer.      | - Selva dormida.                             |
| - Fuego, llamas. | - Meteorito.                                 |
| - Microbio.      | - Enjambre de abejas.                        |
| - Plantas.       | - Caramelo sobre fruta.                      |
| - Microscopio.   | - Flor triste.                               |
| - Palmeras.      | - Insólita pesadilla.                        |
| - Pelota.        | - Bigote alborotado bajo nariz inapreciable. |
| - La luna.       | - Casco camuflado.                           |
| - nochecer.      | - Hojas otoñales secas.                      |
|                  | - Iris del ojo con catarata.                 |
|                  | - Efecto de ortiga.                          |
|                  | - Gran herida.                               |
|                  | - Cáliz de berengena.                        |

FIGURA N° 4

<u>Frecuentes</u>	<u>Infrecuentes</u>
- Orejas de burro.	- Guerra de leucocitos contra globu los blancos.
- Orejas de conejo.	- Flor silvestre que se abre.
- Pinzas.	- Letra E.
- Pinzas de cangrejo.	- Par de esquifes.
- Tijeras.	- Ojos de gato.
- Puntas de cuchillas.	- Aspas de helicóptero.
- Espadas.	- Ovni visto desde abajo.
- Tenazas.	- Puertas rotativas.
- Hojas de plantas.	- Destrucción, poco a poco, del mun do con brechas incurables.
- Puntas de compás.	- Un cepillo.
- Enmascarados.	- Aparato de asar al grill.
- Dos colmillos.	- Barco a pique.
- Cuernos.	- Planta carnívora.
- Picos de aves.	- Hormiguero con dos salidas.
- Navajas con dos hojas.	- Dos luces que se abren paso desde la oscuridad.
- Gajos de naranja.	- Unas castañuelas.
- Rajas de sandía.	

FIGURA Nº 5FrecuentesInfrecuentes

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| - Cremallera.            | - Abanico.   |
| - Cremallera abriéndose. | - Mariposa.  |
| - Cremallera cerrándose. | - Péndulo.   |
| - Micrófono.             | - Máquina de riego.                                    |
| - Matamoscas.            | - Gorro holandés.                                      |
| - Supositorio.           | - Plomada  |
| - Flor.                  | - Tulipán.   |
| - Lápiz haciendo rayas.  | - Manzana con precio.                                  |
| - Inyección.             | - Robot delgado y con las hojas extendidas.            |
| - Hacha cortando.        | - Lancha motora por el mar.                            |
| - Cohetes.               | - Guitarra futurista.                                  |
| - Ovni.                  | - Aguja lanzada con fuerza a un cajón de espuma.       |
| - Medallas y colgantes.  | - Señor con silbato.                                   |
| - Ascensor subterráneo.  | - Juguete que va a cuerda.                             |
| - Clavos.                | - Rama con un capullo o yema.                          |
| - Radio.                 | - Delta de un río saliendo al mar.                     |
| - Cuña.                  | - Aparato quita dolores en una rendija. (ambientador). |
| - Nave espacial.         | - Radar.   |
| - Compresor.             | - Indicador de direcciones en carretera.               |
| - Farolas.               | - Cuadro abstracto.                                    |

FIGURA Nº 6

<u>Frecuentes</u>	<u>Infrecuentes</u>
- Puente levadizo.	- Embudo.
- Volcán.	- Cabello partido visto al microscopio.
- Señales de tráfico y similares.	- Dos arañas que se van a saludar.
- Puerta abierta.	- Desagüe.
- Compuertas.	- Trinchera.
- Raíles rotos.	- Aduana abierta al tráfico.
- Palas de Hockey.	- Hundimiento de la corteza terrestre.
- Circuito eléctrico.	- Palos de golf.
- Carretera cortada.	- Cinturón desabrochado.
- Pozos, fosos, cuevas.	- Dique de un puerto
- Trampas.	- Rampas de lanzamiento.
- Manillar de moto o bicicleta.	- Dos alcayatas clavadas.
- Formación de montañas.	- Hormiguero.
- Bordillo de acera.	- Salida de un laberinto.
- Cejas de Señor.	- Puente de Londres abriéndose.
- Puentes rotos.	- Paso a nivel de un tren.
- Roturas de todo tipo.	- Reloj de arena.
- Gusanos amorosos.	- Boca de pez.
- Interruptor.	- Pila eléctrica.

#### 4).- La metáfora visual:

En las láminas 2 y 3 , se recoge el material gráfico de la prueba. Consta de dos láminas cada una con tres figuras distintas. Como en la prueba anterior, se dispone de seis minutos para responder, aconsejando asignar dos minutos para cada figura. Se trata de escribir, para cada una de ellas, el mayor número de metáforas posibles, sugiriéndoles que deben -- pensar en aquéllas que a muy poca gente se le ocurrirían. Se ha de buscar una relación de igualdad entre la figura o parte/ de ésta con otra imagen real o imaginaria.

Anteriormente a la prueba, con un modelo distinto al que/ se va a utilizar, se producirá un breve entrenamiento hasta -- que haya sido entendido por todos lo que se quiere conseguir. En nuestro caso se trabajó con tres imágenes distintas: Una catedral. Se partió del ejemplo de Ortega y Gasset comparándola/ con un transatlántico.

Una biblioteca vacía: los niños aportaron ideas frecuen-- tes y vulgares, y otras originales. Vg.: una rosa sin hojas, -- una cocina sin "cacharros", una mente en blanco, una persona -- ignorante.

Y con un ejemplo verbal, pero que aparece en la mayor parte de los libros de texto, como es, comparar los cabellos ru---bios de una niña con el oro.

En realidad se trata de un juego de analogías, en el que/ una parte o la totalidad de la figura es equiparable en un as-- pecto a otro objeto o idea. Se le sugirió una forma mecánica -- de expresar la respuesta. Vg.: Para el ejercicio dos, unos ras cacielos y unas casas bajas son iguales a un elefante y a un -- ratón (fue una respuesta de los niños).

Como es lógico, aquellas respuestas que describen lo que contiene una figura sin hallar una correlación con otro objeto o idea han sido consideradas como incorrectas y no han puntuado.

Se parte de un estímulo icónico y la respuesta es de contenido icónico o abstracto y de expresión verbal.

La valoración atiende a los tres factores ya mencionados/ de fluidez, flexibilidad y originalidad. A continuación entre- sacamos para cada una de las seis figuras, algunas de las res- puestas frecuentes y originales dadas por los niños. El crite- rio que determina la originalidad es la infrecuencia de res- puestas correspondiente al 3 % del número de sujetos de la prue- ba.



1



3

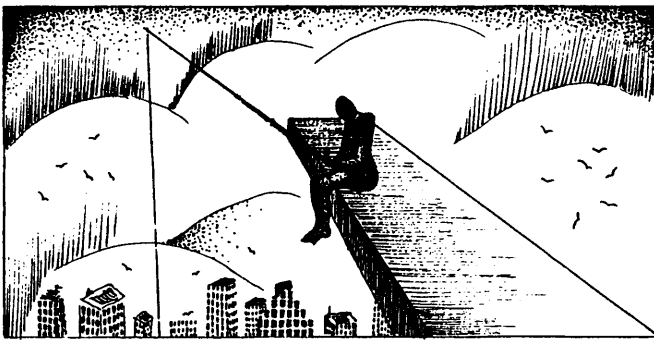


5

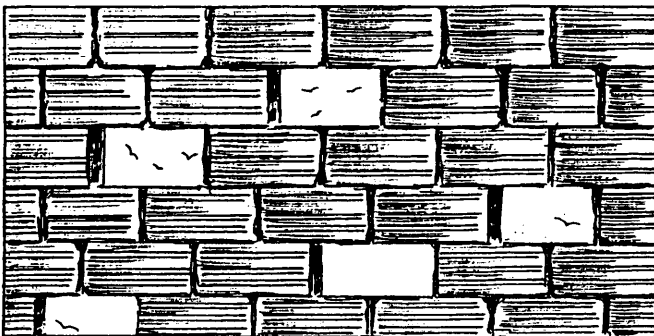




2



4



6

FIGURA N° 1FrecuentesInfrecuentes

- |                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| - Niño temeroso de la gente, - | - Hormiga fuera de su hormigue |
| cordero temeroso del lobo.     | ro.                            |
| - Como ratón que huye de las - | - La tristeza de este niño es/ |
| garras del gato.               | un cajón sin fondo.            |
| - Oveja alejada del redil.     | - Un grano de arroz fuera de - |
| - Huída.                       | la paella.                     |
| - Adiós al pasado.             | - Estrella extinguiéndose de - |
| - Temor.                       | melancolía.                    |
| - Persecución.                 | - El muro de la vergüenza.     |
| - Perro sin dueño.             | - Una vida muy corta.          |
| - Niño llorando                |                                |

FIGURA N° 2Frecuentes

- Pobres y ricos.
- Vejez y juventud.
- Contaminación y pureza.
- Hombre viejo, hombre joven.
- Gigante y enano.
- Poder y esclavitud.
- Pareja de feo y guapa.
- Pasado y futuro.

Infrecuentes

- Rascacielos y casas bajas, -  
flor regada y flor seca.
- Flor en el desierto.
- Sal en el café.
- Moto al lado de un patinete.
- David y Goliat.
- Rascacielos sobre un pueblo,  
plaga de langostas sobre un -  
sembrado.
- Barquichuelas y transatlánti  
co.
- Águila contra un gorrión.
- Equipo de 1ª división contra  
un 3ª regional.
- Pensamientos aprisionados en  
la cabeza y no pueden salir.
- Ruido y silencio.
- Los rascacielos son como la  
avena loca que destruyen a -  
las casas que son el trigo.

FIGURA N° 3FrecuentesInfrecuentes

- |  |  |
|--|--|
| -Rosa atrapada, pájaro enjaula<br>do.          | -Como presa en las garras de -<br>un león. |
| -Rosa cerrada, amor cerrado --<br>por el odio. | -Perla en un museo.                        |
| -Rosa cercada, toro en un ro--<br>deo.         | -Riqueza prohibida.                        |
| -Defendidos como el oro.                       | -Azúcar entre cal.                         |
| -Rosal rodeado de alambrada, -                 | -Soledad divina.                           |
| hombre honrado encarcelado.                    | -Amargada hermosura.                       |
| -Campo de concentración.                       | -Gato sin salida.                          |
| -Hombre aislado del mundo.                     |  |
| -Oveja en un cercado.                          |  |
| -Jesucristo coronado de espi--<br>nas.         |  |

FIGURA Nº 4Frecuentes

- Hombre pescando en la ciudad, Jesucristo pescador de hombres.
- Ya es tener paciencia!
- Diablo pescador de almas.
- La muerte eligiendo a los que les toca su turno.
- Locura.
- Pescador de hombres.

Infrecuentes

- Pescar desde ahí es como nadar en el asfalto.
- Es como un pensamiento sobre las ideas vagas y la corrupción.
- La naturaleza rompe los barrotes de exterminio como un pájaro escapa de su jaula.
- Una abeja avistando en el infinito un campo de flores.
- Hombre que no puede librarse del mundo porque no se le ha roto el cordón umbilical que le ata a él.
- Buscador de compañías.
- Como pájaro sin vuelo.
- Periódico sin noticias, árbol sin hojas.
- Superman en el ala de un avión.
- Es como pescar ballenas en una fuente.
- Aristóteles en una nube de pensamientos.
- Entre la vida y la muerte.

FIGURA N° 5FrecuentesInfrecuentes

- |   |   |
|---|---|
| -Rejas rotas, símbolo de liber-<br>tad.   | -Hombre escapado de la cárcel,<br>ardilla suelta.       |
| -Como pájaro sin alas.  | -El entorno de la cárcel es el<br>parque del preso.     |
| -Como un pájaro que no quiere/<br>salir de su jaula (acostumbra-<br>do a su jaula). | -Pasar un camello por el ojo -<br>de una aguja.         |
| -Quiere cumplir su condena.   | -Celda sin barrotes, árbol sin<br>ramas.                |
| -Miedo a la vida.   | -Todo aquello era un infierno/<br>contrahecho y amargo. |
| -Pájaro que no quiere irse de/<br>jaula.  | -Escenario de guerra.                                   |
| -La ciudad acaba con la natura-<br>leza y el hombre.                                | -Camino de salvación.                                   |
| -Vida marginada.  | - Ermitaño de ciudades.                                 |
| -Oportunidad desaprovechada.  | -El que tiene la llave de la -<br>vida y la libertad.   |
|   | -Como un árbol enfermo.                                 |
|   | -!Siembra las malas hierbas!.                           |

FIGURA N° 6Frecuentes

- Cinco ladrillos quitados de la pared, cinco ventanas abiertas de par en par.
- Jaula abierta.
- Casa incompleta.
- Camino a la libertad.
- Muro sin ladrillos, muro sin rejas.
- El cielo desde la tierra.
- El muro de la libertad.
- La naturaleza huye de la civilización como un matrimonio sin amor que deja siempre fisuras.

Infrecuentes

- Muralla mellada.
- Mente con ideas.
- Restos de naturaleza entre la civilización.
- Esplendor en la obscuridad.
- Una trinchera.
- Ansias de conocimientos.
- Simulada libertad.
- No era un buen presagio ver el cielo como por entre una librería de ladrillos.
- Cinco países del mundo libres todavía.

### VALIDACION DEL TEST

Un test (de la raíz latina testis, atestigua, testigo, etcétera) es un reactivo que aplicado a un sujeto revela y da testimonio de la índole o grado de su instrucción, aptitud o manera de ser (1). Los tests son los instrumentos de medida más generalizados para el estudio de las aptitudes. La Association Internationale de Psychotechnique (2) los definió como "una prueba determinada, idéntica para todos los sujetos examinados, cuyos resultados pueden ser evaluados con una técnica precisa", - G. Calvi propone completar la definición "estos resultados deben poderse comparar con los obtenidos en una población homogénea", a fin de establecer claramente la diferencia entre un test y una situación-problema cualquiera.

Dos características son fundamentales para validar un test: la fiabilidad y la validez. Un test es fiable cuando es preciso, y válido, cuando mide lo que se pretende medir.

La fiabilidad: los test son instrumentos de medida imperfectos. La puntuación obtenida por un sujeto en un test está afectada por un error de medida, del grado de ese error dependerá la precisión de dicho test. Un test será fiable cuando su puntaje es estable y fidedigno.

Según H. E. Garret (3), los procedimientos más usuales para calcular el coeficiente de confiabilidad o fiabilidad de un test consigo mismo son cuatro.

a) Test-retest (repetición). El test se aplica una primera vez y pasado un determinado tiempo se vuelve a aplicar al mismo grupo. Se calcula la correlación entre la primera y segunda serie de puntajes. Presenta algunos inconvenientes:

- Si el tiempo transcurrido entre una prueba y otra es pe-



queño, el recuerdo, la confianza y familiaridad del --- test pueden hacer aumentar los puntajes de la segunda - aplicación.

- Si el tiempo transcurrido es largo, y es realizado en - niños, el crecimiento y maduración puede afectar los -- puntajes de la segunda vez que se realiza la prueba.
- Es difícil determinar el periodo de tiempo que debe e-- xistir entre la primera aplicación del test y la segun- da.

b) Formas alternativas o paralelas: Consisten en la cons- trucción de dos formas alternativas y similares de un test: A/ y B. El método es satisfactorio cuando ha transcurrido bastan- te tiempo entre la administración de las dos formas como para/ debilitar los efectos del recuerdo y el aprendizaje. El mayor/ problema es el equiparar ambas formas en cuanto al contenido,/ dificultad y forma eludiendo al tiempo que no sean demasiado - similares, dando unas correlaciones muy altas, y no lo suficien- te, obteniéndose correlaciones muy bajas.

c) El método de la división por la mitad o el método de - las mitades: Una ventaja es que sólo se necesita un test para/ el cálculo del coeficiente de fiabilidad. El test se divide en dos mitades equivalentes entre las que se halla la correlación. El criterio de la división en dos mitades suele hacerse por -- items pares e impares, pero también se admiten otras posibili- dades, aunque no es recomendable correlacionar la primera mi- tad con la segunda, pues, en la segunda se pueden dejar sentir los efectos tanto del aprendizaje como de la fatiga. Una de -- las mayores ventajas, a parte su economía y facilidad, es que/ al obtenerse los datos en una sola oportunidad se soñlayan los inconvenientes que ya citamos en los métodos a y b, eludiendo/

también la variabilidad en las condiciones de aplicación.

Cuando se puntúa un test por este método, lo que realmente se hace es dividir un test por la mitad por lo que el coeficiente de fiabilidad equivale al de un test de longitud mitad/que la del original (4), por lo que es preciso hacer una corrección según la fórmula de Spearman Brow:

$$Y_{vv} = \frac{2rip}{1 + rip}$$

siendo  $Y_{vv}$  = fiabilidad del test original

rip = fiabilidad del coeficiente obtenido entre las mitades del test.

Más adelante volveremos a ello.

d) El método de equivalencia racional: Se utiliza cuando por diversas razones no es posible hallar las correlaciones con los métodos anteriormente descritos. Según H. E. Garret (5) - "el método de equivalencia racional se basa en las interrelaciones de los items del test y en las correlaciones de los items con el test en su totalidad".

El método que nosotros vamos a utilizar para hallar la fiabilidad del test de creatividad, verbo-icónica, es el de dos mitades:

Llamaremos A a una mitad (presumiblemente 1ª) y B a la otra.

Veánse cuadros números 31 y 32.

**Cuadro n.º 31**

PRUEBAS	A	B
	ITEMS	ITEMS
COMPOSICION VERBAL 1	a	b
COMPOSICION ICONICA 2	1 - 3	2 - 4
SUGERENCIA ICONICA 3	1 - 3 - 5	2 - 4 - 6
METAFORA VISUAL 4	1 - 3 - 5	2 - 4 - 6

Las puntuaciones directas se anotaron en un cuadro cuyo -  
esquema se recoge a continuación.

**Cuadro n.º 32**

CREATIVIDAD ICONICA.- Parte A.- Colegio.- Curso												
SUJETO	PRUEBA 1			PRUEBA 2			PRUEBA 3			PRUEBA 4		
	F	F <sub>x</sub>	O <sub>y</sub>	F	F <sub>x</sub>	O <sub>y</sub>	F	F <sub>x</sub>	O <sub>y</sub>	F	F <sub>x</sub>	O <sub>y</sub>
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1												
2												
3												
.....												
ETC.												

Los resultados de la parte B se recogieron en su correspondiente hoja.

Las correlaciones se han hallado por la fórmula de Pearson: coeficiente  $r$  de Pearson en función de las desviaciones

$$r = \frac{\sum x y}{\sqrt{(\sum x^2)(\sum y^2)}}$$

Se han hallado los coeficientes  $r$  de Pearson según los siguientes criterios:

a).- Por los factores de cada prueba:

- Correlación del factor F de la prueba 1 de la parte A con el de la parte B.
- Correlación del factor  $F_x$  de la prueba 1 de la parte A con el de la parte B.
- Correlación del factor  $O_r$  de la prueba 1 de la parte A con el de la parte B.
- Correlación del factor F de la prueba 2 de la parte A con la parte B.
- Etcétera.

Ver tabla número

b).- Por factores generales: Correlación del factor F --- (fluidez) de todas las pruebas de la parte A con la parte B. Asimismo, para  $F_x$  y  $O_r$ .

c).- Por pruebas: Correlación prueba 1 de la parte A con la parte B.

d).- Para todo el test de la parte A con la parte B.

e).- Por pruebas paralelas 1 y 3; 2 y 4.

Dado que las puntuaciones de los diversos factores (F,  $F_x$ ,  $O_r$ ) no tienen el mismo peso, ni han sido valoradas con el mismo criterio se ha trabajado con puntuaciones z, para hallar --

las correlaciones por pruebas, para todo el test y para pruebas paralelas. Por tanto, para hallar la puntuación  $z$  total de cada individuo se ha operado así; una vez hallada la  $z$  de cada puntuación

$$\frac{P_1}{\frac{2F + 2F_x + 20r}{3}} + \frac{P_2}{\frac{2F + 2F_x + 20r}{3}} + \frac{P_3}{\frac{2F + 2F_x + 20r}{3}} + \frac{P_4}{\frac{2F + 2F_x + 20r}{3}}$$

Cuadro para el curso 6º y 7º.

Coefficientes de correlación de Pearson y de fiabilidad de Spearman Braun para el curso 6º

Para hallar la correlación de Pearson a partir de las desviaciones respecto de las medias se ha seguido el siguiente -- proceso:

- Se hallan las medias  $\bar{X}$  e  $\bar{Y}$  de  $X$  (puntuaciones directas/ de las pruebas impares), e  $Y$  (puntuaciones directas de las pruebas pares), respectivamente.
- A continuación se hallan las desviaciones ( $x$  e  $y$ ) respecto de cada sujeto de la media, restando a la puntuación directa  $X$  su media  $\bar{X}$ , e igualmente se procede con la  $Y$ .
- Se halla el producto de las desviaciones  $x$  e  $y$ , y se suma, obteniéndose la suma de los productos  $xy$ .
- Se hallan los cuadrados de las  $x$  y las  $y$ , obteniéndose la suma de los cuadrados  $x$  e  $y$ .
- Después se aplica la fórmula ya conocida:

$$r = \frac{\sum xy}{\sqrt{(\sum x^2)(\sum y^2)}}$$

Por ejemplo:

Prueba 1: Composición verbal

Suma de productos xy:	---	Cuadrados x e y:
2460,153682		x= 3430,626482
		y= 2914,128522

que aplicando la fórmula del coeficiente  $r$  de Pearson a partir de las desviaciones respecto de las medias:

$$r = \frac{\sum x y}{(\sum x^2) (\sum y^2)}$$

obtenemos:

$$r = \frac{2460,153682}{\sqrt{(3430,626482)(2914,128522)}} =$$

$$\frac{2460,153682}{\sqrt{9997286,479}} = \frac{2460,153682}{3161,848585} = 0,778$$

Para hallar la fiabilidad por el método de las dos mitades, que es el que hemos utilizado en nuestro estudio, se ha aplicado la fórmula de Spearman Brown, que es una corrección a la correlación de Pearson debido al método utilizado:

$$r_{vv} = \frac{2r_{ip}}{1 + r_{ip}} \quad \text{donde,}$$

$r_{vv}$  = fiabilidad del test original

$r_{ip}$  = fiabilidad del coeficiente obtenido correlacionando las puntuaciones en las cuestiones impares con las pares.

en nuestro caso:

$$r_{vv} = \frac{2(0,778)}{1 + 0,778} = \frac{1,556}{1,778} = 0,875$$

TABLA DE LAS CORRELACIONES DE PEARSON Y SPEARMAN .- Curso 6º

Tabla n.º 30

PRUEBAS/FACTORES	SUMA DE PRODUCTOS (X Y)	CUADRADOS X e Y	PEARSON	SPEARMAN BROWN
Prueba 1 (Núm. 1, 2, 3)	2460,153682	x=3430,626482 y=2914,128522	0'778	0'875
Prueba 2 (Núm. 4, 5, 6)	2519,706513	x= 3326,161192 y= 3249,324887	0'766	0'867
Prueba 3 (Núm. 7, 8, 9)	2538,558632	x= 3045,812474 y= 2854,850506	0'860	0'925
Prueba 4 (Núm. 10, 11, 12)	2600,87072	x= 3095,415620 y= 3054,885835	0'845	0'916
Factor Fluidez (Núm 1, 4, 7, 10)	3110,458204	x= 3416,989491 y= 3701,758494	0'874	0'932
F. Flexibilidad (Núm 2, 5, 8, 11)	3021,383909	x= 3424,035265 y= 3481,954411	0'875	0'933
F. Originalidad (Núm 3, 6, 9, 12)	2571,526957	x= 3373,832532 y= 3071,475612	0'798	0'888
Pruebas 1 y 3 (Núm. 1, 2, 3, 7 8, 9)	65952,679821	x= 8584,723753 y= 7689,274997	0'855	0'922
Pruebas 2 y 4 (Núm. 4, 5, 6, 10 11, 12)	7063,322041	x= 8308,223563 y= 8369,503392	0'847	0'917
Toda la prueba Factores 1 - 12	23488,725838	x=25765,113974 y=26263,194310	0'902	0'948

TABLA DE LAS CORRELACIONES DE PEARSON Y SPEARMAN.- Curso 7<sup>o</sup> Tabla  
n.º 31

PRUEBA	SUMA DE PRODUCTOS (X Y)	CUADRADOS X e Y	PEARSON	SPEARMAN BROWN
PRUEBA 1	2793,714355	x = 3364,050992 y = 3296,927081	0'838	0'912
PRUEBA 2	2600,065467	x = 3841,864161 y = 2918,481079	0'776	0'874
PRUEBA 3	2732,550200	x = 3136,719245 y = 3118,642255	0'873	0'932
PRUEBA 4	2795,023400	x = 3268,123468 y = 3173,857756	0'867	0'929
<u>FACTORES</u>				
FACTOR FLUIDEZ (Núm 1, 4, 7, 10)	3761,941904	x = 4178,225361 y = 4002,125194	0'920	0'958
FACTOR FLEXIBILIDAD (Núm 2, 5, 8, 11)	3567,236047	x = 3878,919905 y = 3955,283556	0'910	0'953
FACTOR ORIGINALIDAD (Núm 3, 6, 9, 12)	3018,016116	x = 3714,322807 y = 3364,375778	0'853	0'921
<u>PRUEBAS ALTERNAS</u>				
PRUEBAS 1 y 3 (Nº 1, 2, 3, 7, 8, 9)	7624,229659	x = 8540,297204 y = 8478,808291	0'896	0'945
PRUEBAS 2 y 4 (4, 5, 6, 10, 11, 12)	8112,421326	x = 9971,038932 y = 8625,069313	0'874	0'933
TODA LA PRUEBA FACTORES 1 al 12	26922,499042	x = 29728,706818 y = 28215,48215	0'929	0'963



COEFICIENTES DE CORRELACION DE PEARSON Y DE FIABILIDAD DE SPEARMAN BROWN DE CADA UNO DE LOS FACTORES  
POR PRUEBA PARA EL CURSO 6°.

Tabla nº 32

CORRELACION	PRUEBA 1			PRUEBA 2			PRUEBA 3			PRUEBA 4		
	F	F	O	F	F	O	F	F	O	F	F	O
PEARSON	0'804	0'777	0'478	0'678	0'691	0'645	0'815	0'812	0'716	0'852	0'801	0'622
SPEARMAN-BROWN	0'891	0'875	0'646	0'808	0'821	0'784	0'898	0'896	0'835	0'920	0'889	0'767

COEFICIENTES DE CORRELACION DE PEARSON Y DE FIABILIDAD DE SPEARMAN BROWN DE CADA UNO DE LOS FACTORES  
POR PRUEBA PARA EL CURSO 7°.

Tabla nº 33

CORRELACION	PRUEBA 1			PRUEBA 2			PRUEBA 3			PRUEBA 4		
	F	F	O	F	F	O	F	F	O	F	F	O
PEARSON	0'806	0'892	0'622	0'742	0'745	0'622	0'853	0'839	0'789	0'849	0'850	0'772
SPEARMAN-BROWN	0'867	0'929	0'767	0'852	0'853	0'767	0'923	0'912	0'882	0'918	0'919	0'871

Valoración:

Un coeficiente de correlación de Pearson es una medida en tre dos variables. En la práctica (6) se considera un coefi-- ciente:

Grande = igual o superior a 0,80

Medio = 0,50

Pequeño= igual o inferior a 0,30

Hay que tener en cuenta que el signo negativo, vg. -0,80, tiene el mismo valor que el positivo. El signo nada tiene que/ ver con la cuantía de la correlación, sólo indica el sentido - de la misma. La significación del coeficiente  $r$  o cualquier -- otro depende de cada estudio en particular. Hay casos en que - se precisan correlaciones altas; para otros, como en el caso - de un estudio experimental, la cifran los estudiosos aceptable a partir de 0,50; si bien, como es lógico, son deseables más - altas. Sin embargo, es preferible, una vez conseguida una corre- lación superior a 0,50, orientar los esfuerzos hacia otras par- tes más trascendentales, en su caso, del diseño.

Así pues las correlaciones de Pearson y de Spearman Brown de nuestro test pueden considerarse como buenas, e incluso, co- mo altas, dada, por otra parte, la materia de la que se trata, la creatividad, donde es difícil hallar buenas correlaciones.

En cuanto a los factores, el que mejor correlación ha al- canzado ha sido la fluidez, seguido de flexibilidad. La origi- nalidad la ha obtenido más baja, pero también es la más diffi-- cil.

La correlación de Pearson para cada factor  $F$ ,  $F_k$ ,  $O_v$  de - cada prueba, aún siendo bueno, ha sido inferior a la correla-- ción de la prueba en conjunto o en cada uno de los subtests 1, 2, 3 y 4 o en los factores conjugados para las cuatro pruebas.

La correlación para el curso 6º ha sido inferior al 7º y/ el factor originalidad, ya sea considerado individualmente, -- por subtest o en conjunto de los cuatro subtests, ha obtenido/ correlaciones más bajas que los demás factores.

#### La validez:

Un test es válido cuando mide lo que quiere medir. Existe una gran gama de denominaciones de las distintas facetas del - concepto de validez. N.M. Downie y R.W. Heath, apoyándose en - el manual "Standards ( 7 ) for Educational and Psychological -- test manuals" publicado por la American Psychological Association (1966), los reducen, como lo hace dicha asociación, a --- tres formas generales:

##### a) De contenido:

Expresa directamente la relación entre el contenido o/ materia del test y el test mismo. "Una muestra adecuada de las cuestiones importantes seleccionadas por el que propone el --- test es suficiente para asegurar la validez de contenido" ( 8 ).

##### b) De construcción:

También llamado análisis factorial. Examinadas las intercorrelaciones de un gran número de tests se explican éstos/ en términos de un número mucho menor de "factores" o caracte-- rísticas más generales ( 9 ). Así, por ejemplo, la capacidad -- mental ha sido reducida a los factores: verbal, espacial, numé-- rica, abstracta, fluidez verbal. La validez factorial consisti-- ría en correlacionar el test significativamente con tales fac-- tores ( 10 ).

##### c) De criterio-conexo o de criterio externo:

Es la correlación entre todas las puntuaciones del test o un conjunto de ellas y una medida externa, a la que se llama criterio.

En nuestro caso se han tomado dos criterios externos:

- a) Uno que es la apreciación de los profesores que valoran la conducta de los alumnos bajo una serie de aspectos creativos
- b) Y otro, la opinión de los alumnos mediante un sociograma creativo.

a) Los profesores han de cumplimentar una escala sobre -- unos alumnos determinados. En un primer momento, se pensó que/ deberían dar su opinión sobre todos los alumnos de su curso -- que intervinieran en el test. Después, se optó por reducir el/ número de alumnos que deberían ser observados y ampliar el --- cuestionario, determinando más exactamente los factores sobre/ los que debían puntuar los profesores. Así pues, se construyó -- una hoja de observaciones con los siguientes factores a evaluar: originalidad, flexibilidad, fluidez, receptividad y apertura, persistencia y dedicación en las actividades, inconformismo, autoconfianza, espíritu crítico e independencia y capacidad de improvisación e iniciativa, cada uno desglosado en -- cuatro aspectos y con un ejemplo para poder ser mejor entendido.

Se recoge en las siguientes páginas el cuestionario tal -- como fue entregado a los profesores. La elección de los alumnos se hizo al azar, el número de cada clase para que evaluara cada profesor fue variable, en torno a unos dieciocho alumnos. No de todos los colegios se eligió un grupo de alumnos, esto es debido a que no todos los profesores aceptaron este tra-

bajo, o porque alguna otra circunstancia no lo hiciera aconsejable. De cualquier forma el número total de alumnos valorados, 128 para 7º y 120 para 6º, es suficiente para poder establecer la correlación.

El limitar el número de alumnos para su valoración por los profesores, tiene una razón fundamental y es que éstos se pudieran centrar mejor en la observación de unos pocos.

En las instrucciones se indica el período de observación/ que se cifró en un mes y medio, por lo menos, teniendo presente cada uno de los factores y aspectos de la escala.

La escala de valoración está cifrada apreciativamente en/

N = Nada	P = Poco	R = Regular
B = Bien	M = Mucho	

La expresión cuantitativa para el experimentador correspondería a :

1 = N	2 = P	3 = R
4 = B	5 = M	

Para cada factor se hallaba la media de los cuatro aspectos que la integran y a la suma de todas las medias se consideraba como la puntuación total del alumno de esta escala de valoración (ver escala núm. 1 ).

Escala, n.º 1

COLEGIO \_\_\_\_\_ CIUDAD \_\_\_\_\_

ALUMNO \_\_\_\_\_

ASPECTOS CREATIVOS:

N	P	R	B	M
---	---	---	---	---

1.-ORIGINALIDAD:

- Tiene sus ideas y no repite las ideas de sus compañeros, de los profesores o/ de los libros, sino que aporta las su-  
yas propias.....

--	--	--	--	--	--

- Tiene ideas y halla soluciones diferen-  
tes a las de otros.....

--	--	--	--	--	--

- Inventa usos diferentes del que es pro-  
pio de las cosas.....

--	--	--	--	--	--

- Da una respuesta sorprendente, pero --  
adecuada.....

--	--	--	--	--	--

Vg.: Le gusta vestir diferente a los demás,  
inventar juegos en el recreo, o hace dibu-  
jos que no se le ocurren a otros.

2.-FLEXIBILIDAD: AMPLITUD Y FERTILIDAD DE -  
DIVERSOS ENFOQUES

- Es capaz de ver las cosas desde diver-  
sos puntos de vista.....

--	--	--	--	--	--

- Tiene en cuenta diversas posibilidades  
para realizar una actividad.....

--	--	--	--	--	--

- Se adapta a nuevas situaciones. Pasa -  
de un planteamiento a otros, de una lí-  
nea de pensamiento a otra, para liberar  
se de una estructura en la que previa-  
mente estaba.....

--	--	--	--	--	--

- Asocia, relaciona o combina unas cosas  
con otras.....

--	--	--	--	--	--

Vg.: Utiliza para un dibujo un conocimiento  
adquirido en la clase de lenguaje, cambia -  
el planteamiento de un problema por otro --  
más adecuado.

N	P	R	B	M
---	---	---	---	---

3.-FLUIDEZ:

- Aporta muchas ideas.....
- Halla y aporta rápidamente ideas o soluciones a un problema.....
- Desarrolla mucha cantidad de trabajo o actividad en poco tiempo.....
- Tiene facilidad para expresarse oral, escrita o gráficamente.....


Vg.: Conversa fluida y rápidamente, responde enseguida a una pregunta.

4.-RECEPTIVIDAD Y APERTURA:

- Es curioso y tiende a saber siempre -- más cosas.....
- Escucha con interés todo tipo de información o recomendación.....
- Toma una postura positiva ante las -- aportaciones de los demás, las considera y puede cambiar sus ideas por otras, aunque sin olvidar sus propósitos y fines.....
- Se rige automáticamente, no por prejuicios o ideas aprendidas de antemano....


Vg.: Observa con atención las recomendaciones del profesor para mejorar su trabajo, - sabe escuchar a sus compañeros.

5.-PERSISTENCIA Y DEDICACION EN LAS ACTIVIDADES:

- Es constante en sus trabajos y estudios. Termina las cosas.....
- Elabora y perfecciona sus trabajos....
- Busca los medios oportunos para conseguir sus propósitos.....
- Lucha ante las dificultades, esforzándose por conseguir lo que se ha propuesto.....


Vg.: Termina las tareas, realiza dibujos -- elaborados y con muchos detalles, no se desanima ante una mala nota.

N	P	R	B	M
---	---	---	---	---

#### 6.-INCONFORMISMO:

- Se encuentra insatisfecho con sus propias realizaciones o con las de los demás.....
- Critica sistemáticamente todo.....
- Pasa por alto la aceptación de los demás.....
- Desecha la rutina.....



Vg.: Nunca está conforme con lo que se hace en clase, hace una valoración negativa de cualquier aportación de los compañeros.

#### 7.-AUTOCONFIANZA :

- Conoce sus posibilidades y limitaciones y actúa en consecuencia.....
- Estima sus trabajos como realización..
- Es firme, con frecuencia, en cómo ha de actuar o cómo ha de realizar un trabajo. Domina a los problemas.....
- Persiste en defender una idea propuesta por él, si ve que es válida, aunque los demás no la acepten, se autoafirma.


--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

Vg.: No teme ensayar nuevas cosas, defiende cómo ha realizado un problema matemático o/ una traducción de inglés.

#### 8.-ESPIRITU CRITICO E INDEPENDENCIA:

- Analiza y discute las ideas de los demás, no las acepta porque sí.....
- Tiene su propia visión de las cosas, - no tiene por qué depender de las ideas, mandatos o directrices de los demás....

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--



- Discute algo establecido, si cree que/  
no funciona o no es justo, valorando la  
situación y no rigiéndose por estereoti  
pos.....
- Tiene sentido de la oposición.....

Vg.: Hace preguntas de por qué se lleva así  
la clase y propone otra forma, en los jue--  
gos va más allá de la normativa que los ri-  
ge.

#### 9.-CAPACIDAD DE IMPROVISACION E INICIATIVA:

- Inicia nuevas cosas. Emprende activida  
des por su cuenta.....
- Sus trabajos son algo más que una mera  
copia, es capaz de introducir algo nue-  
vo.....
- Ante una situación nueva busca solucio  
nes y empieza a trabajar.....
- Improvisa con o sin referencia a un mo  
delo.....

Vg.: Se le ocurre iniciar un campeonato, es  
cribe un poema sin indicárselo.

N	P	R	B	M
---	---	---	---	---


--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

La fórmula utilizada para hallar la validez entre el test y el criterio ha sido la de los Rangos Ordenados de Spearman - (11):

Proceso:

1) Se disponen en dos columnas los datbs a correlacionar. Ambos se ordenan por rangos, obteniendo el rango uno - la puntuación más alta de cada alumno. Para el rango 2 la puntuación siguiente a la más alta y así sucesivamente. Puede existir el caso <sup>que</sup> en dos o más sujetos tengan una misma puntuación, - en entonces, se halla la media de los rangos implicados.

2) Se hallan las diferencias entre las dos series de rangos.

3) Se elevan al cuadrado las diferencias anteriores/ y se suman los resultados obtenidos en la columna.

4) Se determina el valor de los rangos ordenados, mediante la fórmula:

$$r = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

siendo, N = Número de pares

$r$  = Coeficiente de correlación para rangos ordenados

$D^2$  = Diferencias al cuadrado

Aplicando a esta fórmula, nuestros datos obtenemos:

$$r = 1 - \frac{6 \times 97920}{126(126^2 - 1)} = 1 - \frac{585720}{2000376} = 1 - 0,2928 = 0,707$$

La correlación alcanzada es bastante alta (0,707 para 7º/ curso). Teniendo en cuenta que la exigida para la validez es -

inferior a la de la fiabilidad. Se considera satisfactoria la/ que está situada entre 0,40 - 0,60 . Las razones por las que - a nosotros nos haya dado relativamente alta están cifradas, seguramente:

- En la responsabilidad con la que los observadores se to maron el trabajo, llegando, incluso, en un colegio a -- reunirse los profesores del ciclo de la segunda etapa - para formular su puntuación.
- Al tiempo empleado para la evaluación.
- A la minuciosa elaboración de la escala.
- A la concreción de las instrucciones.
- Y a la comunicación de ideas sobre la escala entre los/ profesores y el experimentador.

Para el curso 6º la fiabilidad se ha cifrado en: 0'65.

b) El sociograma creativo: Se trata de que cada alumno -- elija a los tres compañeros que él considera más creativos, de más a menos, y los tres que menos, de menos a más. Teniendo en cuenta para su elección los siguientes aspectos:

Podemos considerar a un compañero como creativo:

- Si hace muchas e interesantes preguntas a los profesos-- res sobre el contenido de las asignaturas o sobre otras cosas.
- Si es capaz de solucionar un problema, hacer un dibujo, escribir una redacción de distinta forma a como lo ha-- cen los demas compañeros.
- Si tiene ideas para realizar los juegos y si se le ocu-- rren juegos que no se le ocurren a los demás.
- Si es capaz de contestar de varias formas a las pregun--

tas del profesor o de los demás niños.

- Si elabora muy bien sus trabajos.
- Si tiene mucha fantasía.
- Si relaciona el contenido de unas asignaturas con otras.
- Si es capaz de expresar muchas ideas en poco tiempo.

Considera que no has de tener en cuenta si es o no es amigo tuyo, si es o no es inteligente y si se comporta bien o mal en clase. Así pues, si teniendo presentes los aspectos de creatividad anteriores, observas que un alumno es creativo, debes/votarle positivamente, aunque sea amigo o enemigo tuyo, sea inteligente o torpe o se comporte bien o mal en clase.

En ningún caso puedes elegirte a tí mismo.

La puntuación directa se estableció de la forma siguiente:

- + 3, para cada una de las veces que un alumno haya sido elegido como creativo en primer lu--gar.
- + 2, en segundo lugar.
- + 1, en tercer lugar.
- 1, por cada una de las veces que un alumno haya sido elegido como no creativo en tercer lu--gar.
- 2, si lo ha sido en segundo lugar
- 3, en primer lugar.

Como no todos los cursos de la experiencia tenían el mismo número de alumnos (36,42,48), ni todos hicieron uso de sus/tres votos positivos o negativos. Se ha arbitrado un método estadístico para apreciar estas influencias: El proceso ha sido/el siguiente:

- 1).- Contabilización del número total de votos (n)
- 2).- Contabilización del número total de votantes (N)
- 3).- Determinación de los puntos recibidos por cada sujeto, asignándole a cada uno de ellos los valores 3, 2, 1, -1, -2, -3 según haya sido elegido correlativamente en 1º, 2º, 3º lugar positivamente (+3, +2, +1) o/ elegido negativamente en 3º, 2º, 1º lugar (-1, -2, -3).
- 4).- Determinación de la probabilidad de que un alumno ha ya sido elegido.

- a) Número total de votos emitidos por cada alumno:

$$\frac{n}{N} = d$$

- b) Probabilidad (p) de que un alumno sea elegido por cualquier otro:

$$\frac{d}{N-1} = p$$

- 5).- Determinación de la influencia (I) del número de --- alumnos de la clase (N) en los puntos obtenidos por/ cada uno de ellos:

$$I = p \times N$$

otra expresión:

$$I = N \times \frac{d}{N-1}$$

Mediante esta fórmula podemos saber, que es lo que nos interesa, el número de puntos obtenido por cada sujto considerando la probabilidad que tiene de ser elegido.

A continuación presentamos un ejemplo de ocho sujetos -- aplicándoles el método propuesto.

Tablas n.º 34 y 35

SUJETOS	VOTOS POSITIVOS OTORGADOS			VOTOS NEGATIVOS OTORGADOS		
	+3	+2	+1	-3	-2	-1
S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>6</sub>	S <sub>8</sub>	S <sub>7</sub>	S <sub>5</sub>
S <sub>2</sub>	S <sub>1</sub>	S <sub>3</sub>		S <sub>5</sub>	S <sub>7</sub>	S <sub>4</sub>
S <sub>3</sub>	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>4</sub>			
S <sub>4</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>1</sub>	S <sub>6</sub>	S <sub>5</sub>	S <sub>8</sub>	
S <sub>5</sub>				S <sub>8</sub>	S <sub>1</sub>	S <sub>3</sub>
S <sub>6</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>1</sub>	S <sub>7</sub>	S <sub>5</sub>	S <sub>8</sub>
S <sub>7</sub>	S <sub>1</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>	S <sub>2</sub>	S <sub>8</sub>	S <sub>5</sub>
S <sub>8</sub>	S <sub>7</sub>			S <sub>2</sub>	S <sub>3</sub>	S <sub>4</sub>

SUJETOS	VARIABLE X			Nº DE PUNTOS OBTENIDO
S <sub>1</sub>	3.3	1.1	1(-2)	8
S <sub>2</sub>	3.1	2.2	2(-3)	1
S <sub>3</sub>	3.2	1(-2)	1(-1)	3
S <sub>4</sub>	1.3	2.1	2(-1)	3
S <sub>5</sub>	2(-3)	1(-2)	2(-1)	-10
S <sub>6</sub>	2.1			2
S <sub>7</sub>	3	1(-3)	2(-2)	-4
S <sub>8</sub>	2(-3)	1(-2)	1(-1)	-9

- 1)  $n = 38$
- 2)  $N = 8$
- a)  $d = \frac{38}{8} = 4,75$
- b)  $p = \frac{4,75}{7}$

Número de puntos obtenidos por cada sujeto considerando - la probabilidad que tiene de ser elegido. Así, el sujeto  $S_1$  ob- tuvo 8 votos, luego:

$$S_1(X): \dots 8 \times \frac{4,75}{7} = 5,43$$

Esta puntuación de "influencias" sociométricas creativas/ de cada alumno ha sido tratada estadísticamente para convertir las en  $z$  y se han correlacionado con las  $z$  medias del test de/ creatividad icónico-verbal para hallar la validez del test por los rangos ordenados de Spearman.

El curso 7.º ha obtenido una correlación de 0,33, mientras que el curso 6.º ha alcanzado un 0,83. Esta diferencia tan no- table entre los cursos se explica en parte por una cierta reti- cencia de los alumnos del curso 7.º para valorar a sus compañe- ros creativamente. Es de hacer notar que la correlación por co- legios en el curso 7.º ha mejorado bastante el coeficiente. -- Así, por ejemplo, el colegio G1 (C. Mendoza - Guadalajara) de/ 36 alumnos y  $D^2 = 3467,5$  ha obtenido un 0,56, y el G2 (Maris-- tas - Guadalajara) de 42 alumnos y  $D^2 = 4153,5$  ha conseguido - un 0,67. Esto se explica, en parte, porque la opinión de los - alumnos sobre la creatividad de sus compañeros es relativa a - los de su curso, no al resto de los miembros de la prueba.

La correlación entre la apreciación de los profesores y - los resultados del test ha resultado más que aceptable para am- bos cursos (0,65 para 6.º y 0,70 para 7.º) y se ha comportado/ de una forma estable para los dos cursos. Véase tabla n.º

Tabla de los criterios externos de validez para el test de creatividad icónico verbal para los cursos 6º y 7º por el método de los Rangos Ordenados de Spearman.

Tabla nº 36

CRITERIOS DE VALIDEZ	C U R S O 6º			C U R S O 7º		
	N	$\Sigma D^2$	COEFICIENTE DE CORRELACION	NUMERO	$\Sigma D^2$	COEFICIENTE DE CORRELACION
VALORACION PROFESORES	138	151969'50	0'65	126	97920	0'70
SOCIOGRAMA CREATIVO	348	451798'00	0'83	438	9451063'15	0'33



Los métodos de apreciación y cuantificación han sido diferentes para los dos criterios externos utilizados, resultando más dificultosa la codificación relativa a las elecciones por el sociograma creativo. Por otra parte, la evaluación de las características creativas de los niños (elegidos al azar) por los profesores ha sido realizada en profundidad durante un período/ de tiempo relativamente largo y con unas instrucciones muy precisas y detalladas.

A continuación presentamos otros estudios estadísticos destinados a confirmar la validez de la prueba:

- a) Error típico de la media.
- b) Confianza del coeficiente de Pearson por el método de la conversión de en la función Z de Fisher.
- c) Error típico de medida.

a) En la tabla número 37 se expresa el error típico de la media. Dado que la desviación típica de una muestra (estadígrafo) es una estimación sesgada de la desviación típica de la población (parámetro), hemos hallado el error típico de la muestra atendiendo a los factores ( $F$ ,  $F_x$ ,  $O_r$ ) de cada uno de los subtest del test de creatividad icónico-verbal. El error típico de cualquier estadígrafo indica la fiabilidad del mismo; cuanto menor sea éste, mayor es la fiabilidad del estadígrafo y, por tanto, mayor confianza podemos tener en los resultados. (12) En nuestro caso, los errores típicos son muy bajos, por lo que podemos confiar en los resultados obtenidos.

La corrección por sesgo de la desviación típica de la muestra, se puede hallar por el siguiente estadístico, a partir de la de la suma de los cuadrados de las desviaciones:

$$S_{\bar{X}} = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N(N-1)}}$$

Otra expresión, que es la que ha sido utilizada por nosotros, es:

$$S_{\bar{X}} = \frac{S}{\sqrt{N-1}}$$

donde el denominador ( $N-1$ ), corrige el sesgo de la desviación típica ( $S$ ) que figura en el numerador.

De los datos estadísticos obtenidos podemos deducir que los errores típicos de las medias son muy pequeños. Como el error típico, indica la fiabilidad del mismo. Los factores de nuestros subtest son fiables.

Tabla del error típico de la media ( $S_{\bar{x}}$ ) de cada uno de los factores de  
de los diferentes subtest del test de creatividad icónica - verbal, para los  
cursos 6º y 7º.

Tabla nº 37

C U R S O	F A C T O R E S											
	P R U E B A 1			P R U E B A 2			P R U E B A 3			P R U E B A 4		
	F	Fz	Or	F	Fz	Or	F	Fz	Or	F	Fz	Or
6 º	0'16	0'11	0'048	0'12	0'09	0'05	0'19	0'13	0'03	0'10	0'05	0'03
7 º	0'17	0'13	0'045	0'14	0'11	0'06	0'20	0'15	0'05	0'13	0'071	0'048

b) Hemos hallado la confianza del coeficiente  $r$  de Pearson por el método de la conversión de  $r$  en la función  $Z$  de Fisher (13). La significación por la  $Z$  de Fisher es adecuada a nuestro caso en razón del alto coeficiente de correlación de Pearson alcanzado.

La fórmula es:

$$\sigma_2 = \frac{1}{\sqrt{N-3}}$$

Para determinar el intervalo de confianza del coeficiente de Pearson se hace la transformación de  $r$  en  $Z$ , y se especifica el intervalo de confianza de  $Z$ .

$$Z_{95} = Z \pm (1,96)S_2$$

Establecidos los límites de confianza  $Z$ , se reconvierte ésta en  $r$ , para lo cual existe una tabla que asigna los valores, (14).

Para el curso 7.º con un coeficiente de Pearson de 0,929/ para el test global, la conversión en el coeficiente correspondiente de la  $Z$  de Fisher es de 1,62 (15).

Si aplicamos la fórmula, obtenemos:

$$\sigma_2 = \frac{1}{\sqrt{480-3}} = 0,045$$

El intervalo de confianza 0,95 para la  $Z$  verdadera se extiende de  $(1,62 \pm 1,96 \times 0,045, \text{ o sea, } 1,62 \pm 0,088)$  1,532 ---  $(1,62 - 0,088)$  a 1,708  $(1,62 + 0,088)$ ; si estas  $Z$  de Fisher, -- 1,532 y 1,708 las reconvertimos en  $r$ , tendremos 0,910 y 0,935; como el  $r$  que queríamos contrastar es de 0,929 que está comprendido entre ambos extremos, se ha probado la significación de  $r$ . Igualmente, se ha operado con 6.º quedando también probada la significación.

c) Otro de los tratamientos estadísticos realizados para/

la valoración del test de creatividad icónico-verbal, ha sido/ el error típico de medida. Este estadígrafo no se ve afectado/ por el recorrido de las puntuaciones de la muestra a la que se propone el test, como sucede con el coeficiente de fiabilidad. Tiende a ser aproximadamente igual para muestras varianzas distintas (16). El error típico de medida es la desviación típica de la muestra de puntuaciones respecto de la puntuación verdadera.

Se halla mediante esta fórmula:

$$S_e = S \sqrt{1 - r_{vv}}$$

$S_e$  = error típico de medida

$S$  = desviación típica del test

$r_{vv}$  = fiabilidad del test

Para interpretar el error típico de medida, como en realidad es una desviación típica, se habrá de interpretar como se interpreta ésta (17).

A menor error típico de medida, mayor fiabilidad del test y mayor confianza para cualquier puntuación obtenida en éste.

En nuestro caso se confirman los datos estadísticos obtenidos por otros estadígrafos y, siendo pequeños los errores típicos (ver tablas números 39 y 40) de los factores de cada prueba del test, éste es fiable, y confiable, cualquier puntuación del mismo.

$$S_r = \frac{(1 - r^4)}{\sqrt{N}}$$

SIGNIFICACION DEL COEFICIENTE DE CORRELACION.

C U R S O 6º

Tabla nº 38

	PRUEBA 1			PRUEBA 2			PRUEBA 3			PRUEBA 4		
	F	Fz	Or	F	Fz	Or	F	Fz	Or	F	Fz	Or
N = 462	0'016	0'018	0'035	0'025	0'025	0'027	0'015	0'015	0'022	0'012	0'016	0'026
$\sqrt{N} = 21,4941$												
C U R S O 7º												
	F	Fz	Or	F	Fz	Or	F	Fz	Or	F	Fz	Or
N = 480	0'016	0'009	0'025	0'020	0'020	0'028	0'025	0'012	0'013	0'012	0'012	0'018
$\sqrt{N} = 21,9089$												

Tabla del error típico de medida para los factores de los subtests del test de creatividad icónico - verbal.- Curso 7º  
Tabla nº 39

	S	$\gamma_{vv}$	$1 - \gamma_{vv}$	$S \sqrt{1 - \gamma_{vv}}$
P R U E B A 1	F	3,915662	0'867	1,4280
	Fz	2,980579	0'929	0'7941
	Oz	1'003461	0'767	0'6170
P R U E B A 2	F	3'071141	0'852	1'1113
	Fz	2'451940	0'853	0'8533
	Oz	1'325560	0'767	0'5223
P R U E B A 3	F	4'375416	0'923	1'33228
	Fz	3'373668	0'912	0'9679
	Oz	1'091609	0'882	0'3448
P R U E B A 4	F	2'994330	0'918	0'6317
	Fz	1'573819	0'919	0'3855
	Oz	1'049371	0'871	0'3328

Tabla del error típico de medida para los factores de los subtest del test de creatividad 166ni-  
co - verbal.- Curso 6º.

Tabla nº 40

	S	$r_{vv}$	$1 - r_{vv}$	$S \sqrt{1 - r_{vv}}$
P R U E B A 1	F	3,470977	0'891	1'1459
	Fz	2'453551	0'875	0'8674
	Oz	1'037022	0'646	0'6170
P R U E B A 2	F	2'593622	0'808	1'1113
	Fz	2,017093	0'821	0'8533
	Oz	1'123868	0'784	0'5223
P R U E B A 3	F	4'141926	0'898	1'3228
	Fz	3'001332	0'896	0'9679
	Oz	0'848961	0'835	0'344 <sup>a</sup>
P R U E B A 4	F	2'233674	0'920	0'6317
	Fz	1'157243	0'889	0'3855
	Oz	0'689544	0'767	0'3328



#### REPRESENTACION GRAFICA DE LOS DATOS

En los gráficos núms. 9 y 10 se representan los datos - obtenidos en el test C.I.V. por los niños de 6º y 7º curso respectivamente.

Se trata de un polígono de frecuencias relativas para que/ pueda apreciarse comparativamente la distribución de frecuencias de cada uno de los dos niveles socioeconómicos M.B. y M.A. y la frecuencia general del test.

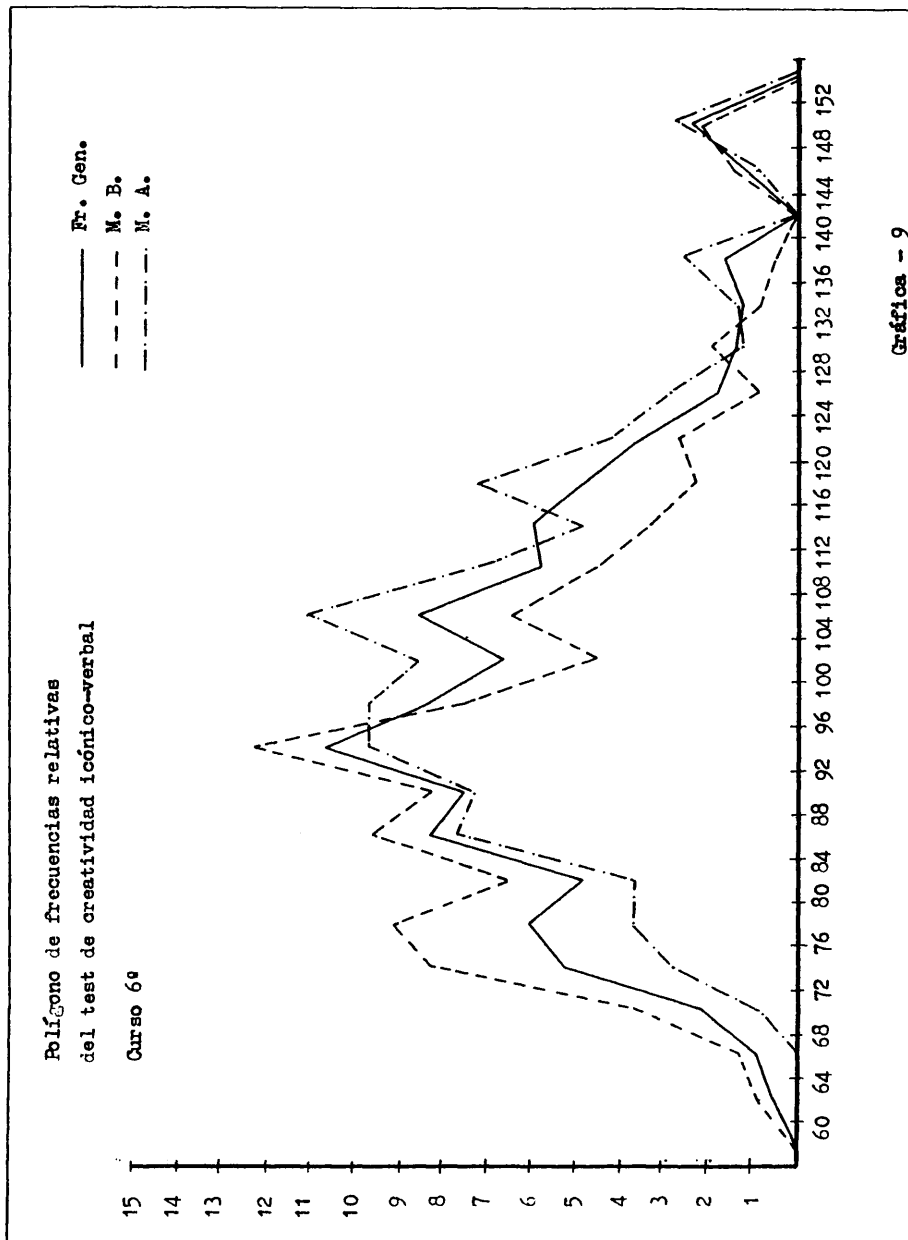
Sobre el eje vertical -Y- se indican los valores de las frecuencias, en este caso, relativas; y sobre el eje X, los valo--res de las puntuaciones tipificadas. A este efecto las puntua--ciones z de cada sujeto se han multiplicado por una constante -16- y se les ha sumado -100-. Esta transformación es frecuen--te en educación, y significa que la nueva media es 100 y la desviación típica 16.

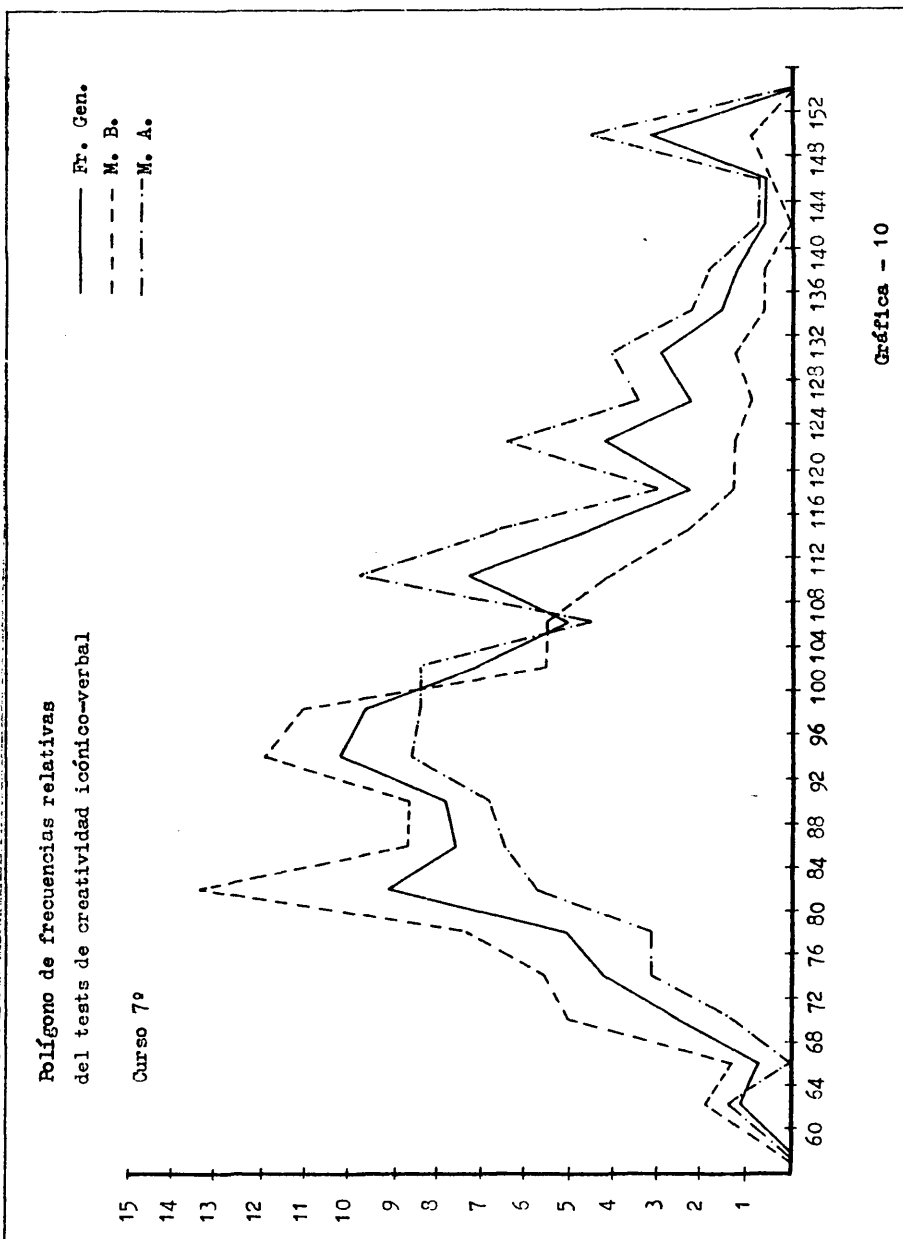
Si comparamos las gráficas de los cursos 6º y 7º, observa--mos cómo en ambas, y considerando cualquier tipo de polígono de frecuencias (ya sea el general o cada uno de los correspondien--tes a los niveles socioeconómicos M.B. o M.A.) se obtiene un tipo de distribución ligeramente asimétrica positiva, ya que la -cola de las curvas se extiende hacia la derecha. En cuanto al -grado de apuntamiento o "curtosis" pertenecería al tipo mesocúr--tico o apuntamiento intermedio.

La curva de la distribución de frecuencia general de las -puntuaciones tipificadas del test se acerca bastante a la curva normal. Tal vez se deba destacar el pequeño apuntamiento que se observa en las puntuaciones más altas.

Respecto a las frecuencias de los niveles socioeconómicos/  
M.B. y M.A. se observan las diferencias de distribución entre -  
ellas y su referencia a la distribución de la frecuencia gene--  
ral.

En el curso 7º estas diferencias se muestran más acusadas.





"Teoría de los Tests".

- (1) "Apuntes Mimeados".-Facultad de Psicología.-Universidad de Somosaguas.-Madrid.
- (2) CALVI, G.- "Los instrumentos diagnósticos".- En. ANCONA L. "Cuestiones de Psicología".-HERDER.-Barcelona.-1.966.- -- Pag. 672.
- (3) GARRET, H.E.- "Estadística en Psicología y Educación".- Paidós.-Buenos Aires.-1.974.- Pag. 371
- (4) DOWNIE, N.M. y HEAT, R.W.- "Métodos estadísticos aplicados" Harla, S.A.- De C.V.-México.-1.973.- Pag. 266.
- (5) GARRET, H.E.- Opus cit. pag. 377.
- (6) DOWNIE, N.M y HEAT, R.W.- Opus cit. pag. 115
- (7) DOWNIE, N.M y HEAT, R.W.- Opus cit. pag. 266
- (8) DOWNIE, N.M. y HEAT, R.W.-Opus cit. pag. 266
- (9) GARRET, H.E.-Opus cit. pag.393.
- (10) DOWNIE, N.M. y HEAT, R.W. Opus cit. pag. 267.
- (11) Idem. pags. 136-138.
- (12) Idem.pag. 175-180.
- (13) Idem pag. 251.
- (14) GARRET, H.E.-Opus cit. pag. 228
- (15) El dato se obtiene de la tabla "Conversión de r de Pearson en la correspondiente Z de Fisher.-en GARRET, H, E. Opus - cit. pag. 468.
- (16) DOWNIE, N.M. y HEAT, R.W.- Opus cit. pag. 264-266.
- (17) DOWNIE, N.M. y HEAT, R.W.-Opus cit. pag. 75-76.

### 2.2.3-TEST DE CREATIVIDAD ICONICO-NARRATIVO

#### Descripción:

A los niños se les entregó una lámina integrada por ocho/ cuadrados (de 5 cm. de lado) con un signo gráfico cada uno de/ ellos, como puede observarse en la fig. 2 ..Cada uno de los - cuadrados está numerado. El trabajo consiste en dibujar diver- sas escenas correspondientes a cada cuadro, de forma que el -- signo quede integrado en el dibujo realizado y que con todos - ellos se pueda contar una historia sin necesidad de recurrir / al texto escrito.

En cada cuadrado sólo se puede dibujar, no se debe escri- bir, pues, nada dentro del cuadro destinado a los dibujos (a/ no ser que sea un cartel, un indicador, etc.), ya que no se tra- ta de un comic, sino de expresar una historia mediante dibujos. El contenido del dibujo y la secuencia de los cuadros deben -- ser expresados de tal forma que se pueda entender la historia/ al verlos.

Al tratarse, en realidad, de un relato gráfico, se deben/ utilizar aquellos elementos que definan al relato:

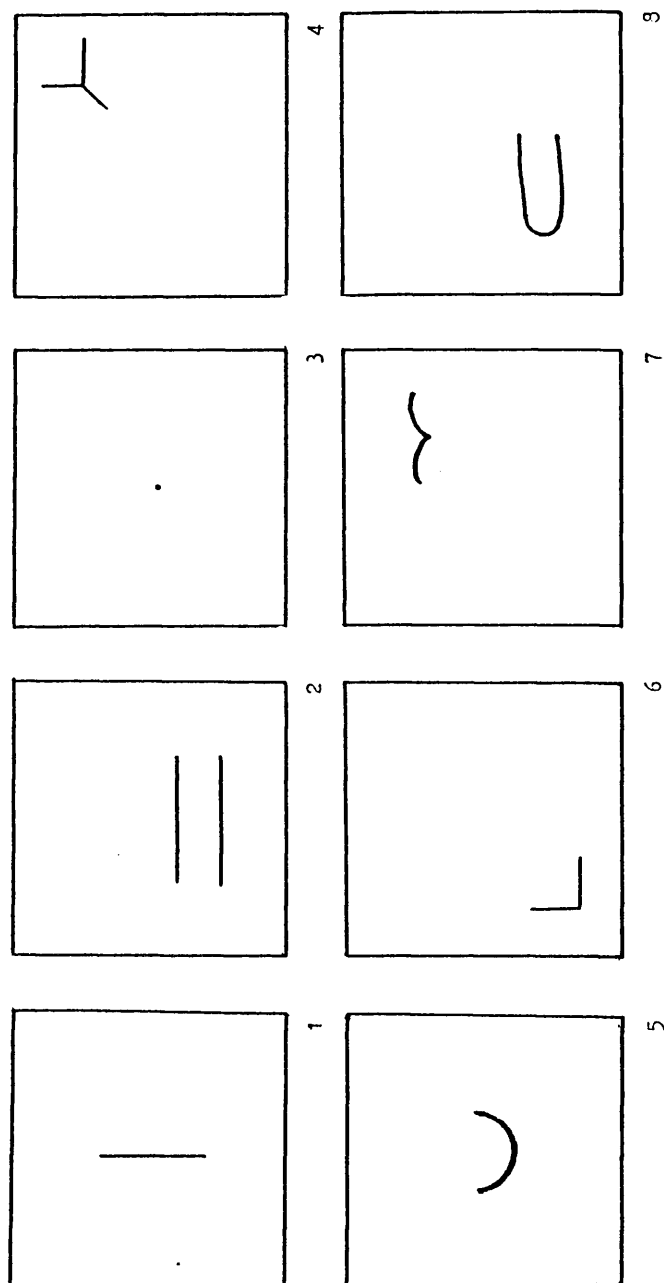
- Personajes
- Acciones
- Indicios y
- Secuencias o microsecuencias como las definió C. Bremond

No hay obligación de seguir el orden de los cuadros, pero si se utiliza cualquier otro orden, necesariamente se ha de -- consignar.

Se ha de procurar ser original, o sea, se ha de intentar/ contar una historia que a muy pocos se les pudiera ocurrir.

Se le asignará un título a la historia dibujada que debe/

TEST DE CREATIVIDAD ICONICO NARRATIVO



530

Figura nº 2

ser, al mismo tiempo que expresivamente original en sí mismo, /<sup>1</sup> adecuado al contenido.

Por último, se narrará brevemente por escrito la historia dibujada teniendo en cuenta el número de orden seguido y aplicando a cada uno su correspondiente contenido narrativo verbal.

No hay limitación de tiempo para la realización del ejercicio.

Se ha de utilizar un lápiz blando, vg.: fáber, nº 2 y una goma de borrar blanda.

El test ha sido realizado por los niños de los cursos 7º/ (480 sujetos) y por 6º (462). Sin embargo, sólo lo han repetido para 7º (240) y para 6º (228) por considerarse un número su ficiente para poder validar la prueba.

Al aplicarla es necesario que los niños no se encuentren en una situación típica de test, se ha de procurar que estén - relajados y estimulados para realizar el ejercicio, como si se tratase de un juego, liberados de toda rigidez. En realidad, - para el investigador ha resultado fácil lograr este clima a la vez que distendido, responsable. La única impaciencia que mostraron los niños fue la de iniciar su trabajo, realmente les - gustaba hacer este tipo de ejercicios.

La prueba pretende medir la capacidad para estructurar - creativa, productiva y secuencialmente una historia. Se parte/ de un número de cuadros con un estímulo gráfico, posible sugeridor de ideas icónicas, exigiéndose una respuesta de tipo icó nico. Es un trabajo muy complejo que exige funciones mentales/ de tipo convergente y divergente, como son:

- La producción de ideas icónicas originales a partir de/ unos grafemas.
- El análisis de los elementos que integran los dibujos.



- Relacionar los elementos de unas ideas icónicas para cada iconograma y de los iconogramas entre sí.
- La síntesis original entre todos ellos, en orden a lograr contar una historia.
- La elección de los momentos significativos, de momentos redundantes del relato, lo cual exige la producción de elipsis.
- La secuencialidad de cada ideograma u ordenación coherente y ordenada.

Así pues, en este ejercicio se ponen en juego capacidades del pensamiento divergente. Construcción de un dibujo a partir de unos grafemas, producción de personajes, indicios y funciones; combinación de todos los elementos, el logro de productos infrecuentes, flexibilidad mental para la correlación, combinación, etc. En definitiva, algunos de los factores estimados como indicadores del pensamiento divergente. Fluidez, flexibilidad y originalidad. Y también del pensamiento convergente, como es la integración de todos estos elementos en un todo significativo, la adecuada elaboración mental y técnica de los factores en juego y la ordenación.

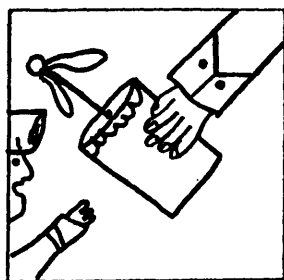


Figura n.º 3

### CRITERIOS PARA LA VALORACION DE LA PRUEBA

#### 1. Análisis del iconograma:

1.1. Originalidad: Cada uno de los signos gráficos correspondientes ha dado origen a un elemento icónico del dibujo contenido dentro del cuadrado; entendemos aquí por elemento icónico la figura en la que queda integrado el signo gráfico. Se trata sólo de esa figura en la que se integra el signo gráfico original y no del resto del dibujo. En la figura 3, el elemento gráfico sería la manga del que sostiene la zambomba, pero no la zambomba, ni el otro hombre.

La valoración está consignada cuantitativamente en 1, 2 y 3. Por lo que para la evaluación de la creatividad del iconograma se han consignado 3 tipos de respuesta distribuidos estásticamente.

Grupo 1: respuestas muy infrecuentes u originales. Cuando el signo gráfico da lugar a una figura cuya frecuencia es ---- igual o inferior a 1%. En el cuadro 33 se indican algunas respuestas de la prueba correspondientes a este grupo. Así como las figuras 7, 9, 14 y 17.

Lo que supone la posibilidad de repetición de las mismas/ hasta cuatro veces en toda la muestra del curso 7%.

Grupo 2: Se integran en este grupo todas aquellas figuras que aparezcan en un porcentaje igual o inferior al 2,5%. El cuadro 34 recoge algunos ejemplos. Así como las figuras 4, 20, 23, 24.

Grupo 3: Pertenecen a este grupo los que superan el 2,5%, en la muestra. Hay ejemplos en el cuadro 35 y en las figuras 8, 10, 13, 16, 18, 19, 22 y 25.

<div> <div>Originales</div> <div>(valoración, 3)</div> </div>			
1.	2.	3.	4.
Molino	Boca de <u>ro</u> bot	Casco	Punta de clavo
Trapezio de circo	Tejado	Molino	Sillín
Martillo	En el bro- cal de un pozo	Botón	Nido
Nariz	Cabaña	Linterna	Libro
Jaula	Cinturón	Punto de mira de escopeta	Parímetro ajedre- zado
Veleta	Río	Bala	Arqueta
Cerilla	TV	Aldaba de una puerta	Chimenea
Soporte de una metralleta	Zapato	Mirilla de una puerta	Espoleta de esca- lador
Caña de pescar	Boca de bu- zón	Maza de juez	Cama
Escopeta	Hueso	Pipa	Jaula
Reloj de péndu- lo	Libro	Sirena de ambulancia	Farol
Ropa	Puro	Lupa	Corner
Sello		Ruleta	Arpón
Lápiz			Perchero
Quilla de un barco			Cámara fotográfica
			Manga de chaqueta

5.	6.	7.	8.
Nido	Caimán	Casco	Po
Silla de rey	Punta de flecha	Cabeza de dos personas	Cactus
Nube	Cola de reactor	Fuego olímpico	Pista de atletismo
Abdomen de un hombre	Martillo	Brazos	Base del pie de un elefante
Base de un cohete	Lanzallamas	Globo aeronáutico	Porra de policía
Sillón	Jaula	Hombros	Lancha motora
Brocal de un pozo	Rayo	Parte superior de unas gafas	Fogata
Gatillo	Cometa	Unión de dos cuerdas	Cola de pescado
Grilletes	Quiniela	Libro	Tanque
Ave	Columpio	Labios de un payaso	Sombrero
Bazo curvado	Cubo de basura	Lámpara	Fardo sobre la mochila
Chimenea francesa	Cómoda		Carrete de hilo
Botella en el mar	Asta de un hacha		Saliente de montaña
Noria	Toalla		Ballena
Barriles de vino	Flecha y arco		Eslabón de una cadena
			Fuente
			Libro

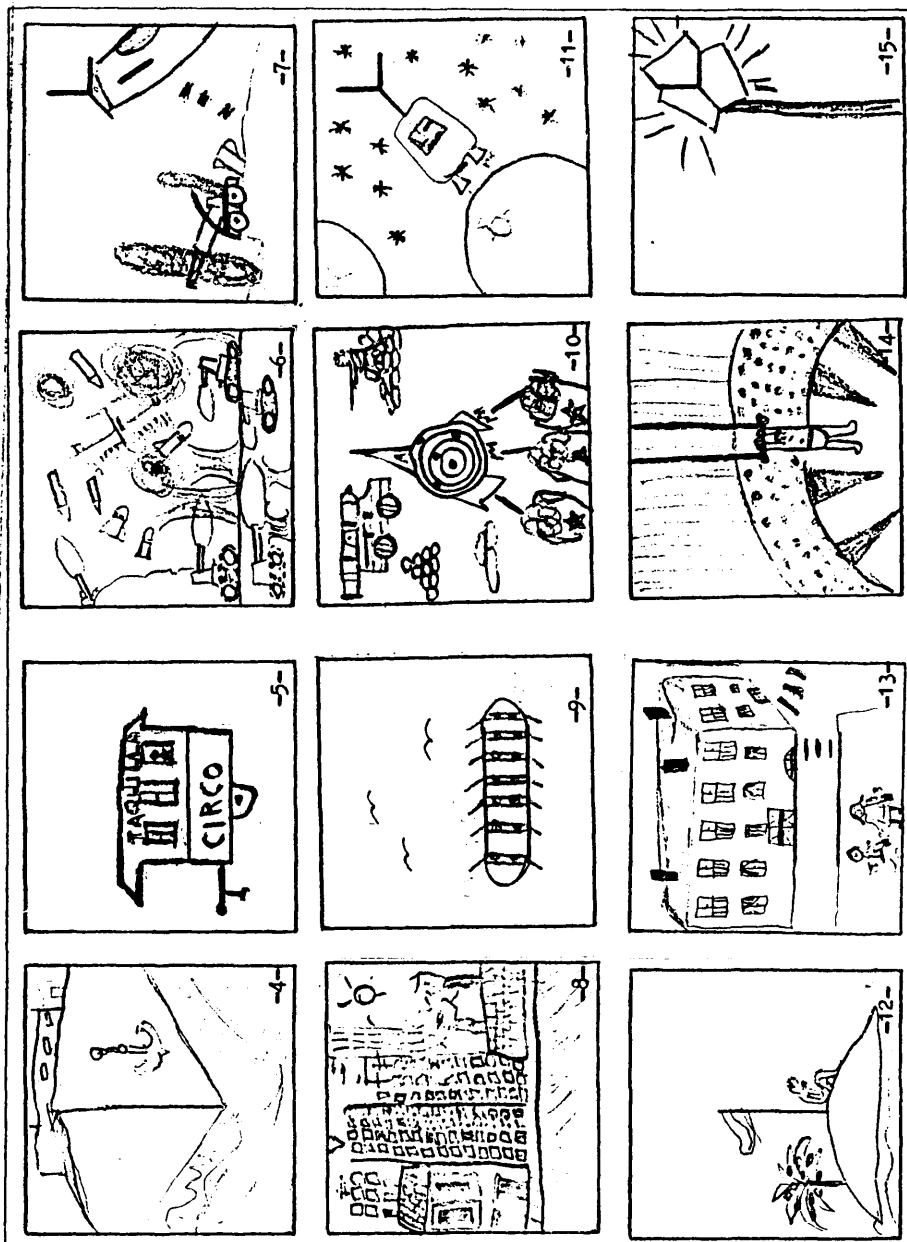
Cuadro n.º 33

Frecuencia intermedia (valoración, 2)			
1.	2.	3.	4.
Crucifijo	Rama de árbol	Faro	Bomba
Flor	Escalera <u>tumbada</u>	Rama de árbol	Balón
Cabaña	Paralelas de deporte	Barco	Bandera
Camping	Red	Brazo	Montaña
Berja	Puente	Flor	Puente
Cárcel	Viga	Reloj	Torre de Iglesia
Libro	Tanque	Nariz	Fortaleza
Señal tráfico	Ventana	Cuadro	Rama de árbol
Camino		Punto en el espacio	Cohete
Semáforo		Donde acaba una carretera	Antena de TV
Mesa		Fruta de árbol	Avión
Tallo		Punta de la cúpula de una Iglesia	Pájaro
Puerta de una casa		Persona en una mesa	
		Caracol	

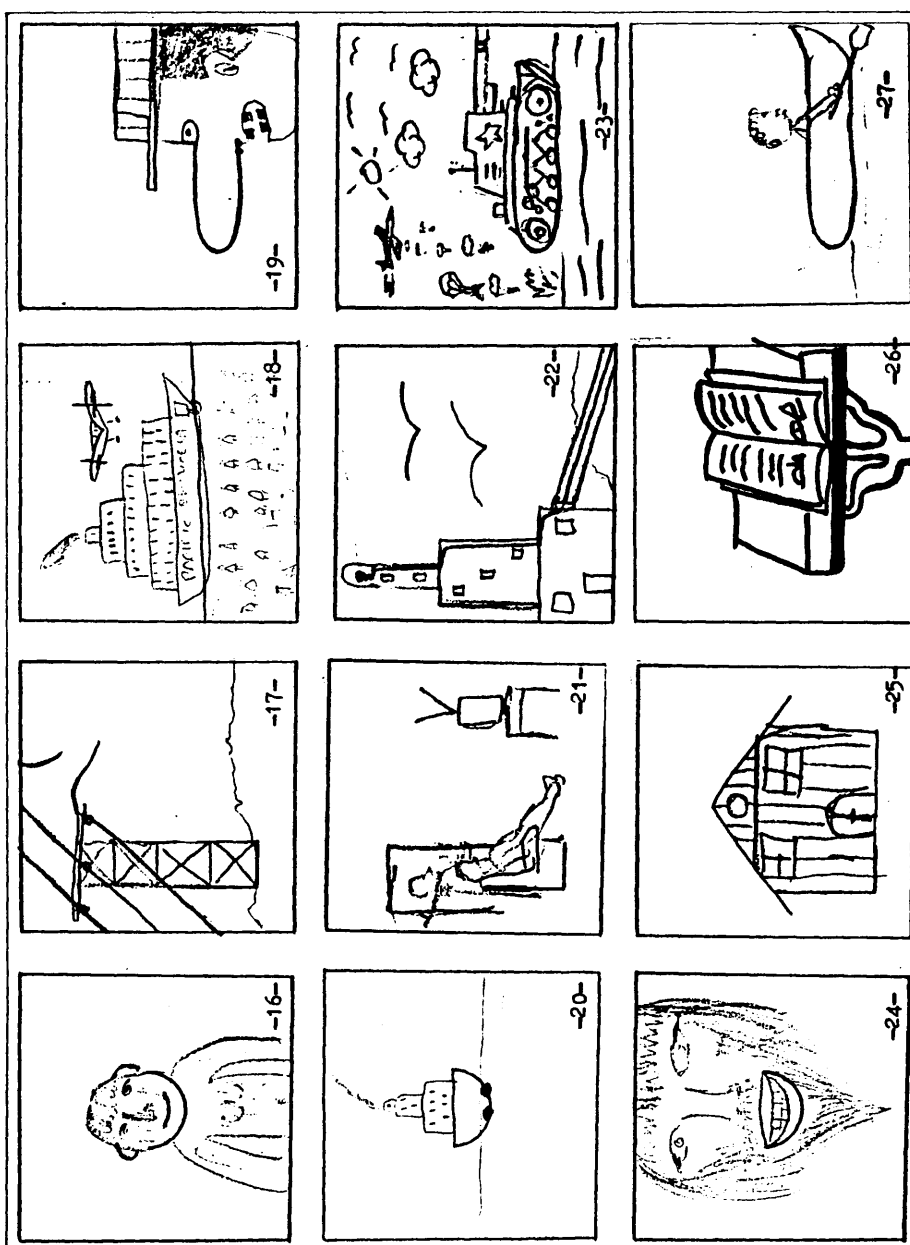
5.	6.	7.	8.
Cesta	Escalera	Flor	Flotador
Arbol	Podium	Frente	Pozo
Pesas	Castillo	Ala de avión	Cañón
Carrito de niño	Maleta	Manzana	Silla
Reloj	Cuadro	Olas de mar	Ensenada
Frutero	Reloj	Cometa	Cohete
Manzana	Coche	Copa de árbol	Brazo
Bote salvavidas	TV	Pollos	Urano
Punta de la nariz	Puerta	Palomas	Cama
Diana	Pie		Nido
Hoyo	Ventana		Fuente
Sombrilla	Torre de control		Bota (zapato)

Cuadro n.º 34

<u>EJERCICIO</u> <u>Muy frecuentes</u> (valoración, 1)			
1. Barco Casa Ciudad Personas Arbol Cohete Bandera Lanza	2. Carretera Ciudad Coche Vía de tren Mesa Cama Barco Cohete	3. Carretera Coche Casa Calle Cabeza Ojo Eje de una rueda	4. Cometa Habitación Pisos Helicóptero Estrella Soporte de balon- cesto Flecha
5. Casa de perso- na Sol Rueda Astro Globo Boca de la cara	6. Silla Mesa Recipiente Tumba Casa Trono Arbol	7. Pájaros Montañas Barcos Nube Corazón	8. Avión Mesa Laguna Dedo Nariz Isla Tumba Cara







1.2. Elaboración: Como ya se ha indicado se entiende por elaboración el número de detalles que hace que, en este caso, - un iconograma se exprese por sí mismo y también en función del conjunto (para nuestro estudio). La valoración cuantitativa -- es:

- Para el dibujo muy elaborado: 3
- Para el medianamente elaborado: 2
- Para el poco elaborado: 1

Observamos una elaboración muy alta en el ejercicio "La -- victoria del Reich". Pág. 597

1.3. Encuadre: Para valorarlo es preciso tener en cuenta/ tres aspectos:

- "Plano"
- "Angulación"
- Disposición de los elementos del plano dentro del mismo.

De la conjunción de estos tres factores atendiendo a su - originalidad (aquí en el sentido que le da J.S. Bruner de "sor- presa eficiente" y que lógicamente coincidiría con infrecuen- cia de respuesta), la valoración cuantitativa de mayor a menor sería: 3 puntos, 2 y 1.

Ejemplos:

- Valoración: 3 - fig. 4 y 9.  
 2 - fig. 12 y 20.  
 1 - fig. 5 y 25.

"El plano" y "la angulación" son entendidos en el sentido cinematográfico del término. En un estudio posterior, al que - remitimos, página 575 se recoge la frecuencia con que se dan - ambos en cada uno de los cuadros. Es interesante consultar dicho estudio como indicador para mejor valorar este apartado.

## 2. Continuidad entre los iconogramas:

### 2.1. La relación particular de iconograma a iconograma:

Se trata de establecer una relación entre un iconograma y su precedente, se considera, teniendo presente el material estudiado, según tres formas de relación:

a) De contigüidad espacial: Mira la contingencia de estar un iconograma detrás de otro, sin que esto suponga un tipo de relación efectivo. En este caso la valoración es -- uno.

b) De yuxtaposición y coordinación: Para su mejor comprensión puede hacerse uso de ambos conceptos desde el punto de vista sintáctico. Contempla las cosas en que la relación de los iconogramas podría ejemplificarse con la expresión de la conjunción "y", la coma o la conjunción "o". O sea les/ rige una relación de unión en algún ámbito. Su valoración es - dos.

Continuidad espacial y temporal.

c) La subordinación: También puede entenderse - desde la concepción sintáctica de la subordinación, si bien só lo en parte, como veremos a continuación. Existe una relación/ de subordinación cuando entre un iconograma y el siguiente hay una relación de efecto a causa (o de causa a efecto), de condi cionante a condicionado.

Cuando existe una relación metafórica, vamos a entender - aquí metáfora como la definió Du Marsais y que se ha convertido en clásica: "La metáfora es una figura en la que, por así - decirlo, se traslada la significación propia de una palabra a/ otra distinta que no le conviene sino en virtud de una compara ción que se da en la mente", (1).

La valoración será de tres puntos.

2.2. Continuidad global: Se tiene en cuenta la relación -  
de continuidad respecto a la historia total en una visión de -  
conjunto.

Valoración:

- 3 puntos: - Se entiende la historia como un todo "conti--  
nuo"
- Como un conjunto de partes relacionadas entre sí integrándose en un todo.
- 2 puntos: - El ejercicio es un conjunto de partes no rela-  
cionadas entre sí, aunque relacionados los ico  
nogramas que la componen. El ejercicio sería -  
un conjunto de partes inconexas.
- 1 punto: - Ni siquiera es posible entender el ejercicio/  
como un conjunto de partes.

2.3. Complejidad estructural interna:

Valoración:

- 3 puntos: - Se producen saltos, en la obra, adelante o --  
atrás, pero existe continuidad y coherencia to  
tal.
- Existe entre secuencias grado de subordina---  
ción.
  - Situación de sueño, pensamiento, etc.
  - De un iconograma dependen varios en relación/  
directa o concatenados en una relación de su--  
bordinación o metafórica.
  - Basta con que se de algún tipo de las rela--  
ciones citadas.
- 2 puntos: - La obra está compuesta de varias secuencias -  
estructurales y se relacionan por coordinación  
o yuxtaposición.
- Existen elipsis, pero que se entienden por la  
dinámica del relato.

- Existe una relación exhaustiva y perfectamente lineal.

- 1 punto: - Existe una relación lineal imperfecta, o sea/hay pasos que no se explican ni entienden estructuralmente

### 3. Elementos del relato:

Entendemos, como C. Bremond (2), el relato como consistente "en un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción". De ahí que sólo se entenderá que existe relato cuando hay implicación de interés humano, las acciones, los acontecimientos son/ producidos o sufridos por sujetos humanos, antropomórficos o/ animales, vegetales u objetos en general personificados.

Los estudiosos consideran, por otra parte, las funciones, acciones, el núcleo fundamental de todo relato.

"Los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueran estos personajes y sea cual sea la manera en que se cumplan esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento" (3).

Se entenderá aquí "indicios" según la expresión de R. Barthes (4), tanto en su expresión de indicios propiamente dichos que remiten a una atmósfera, un carácter, etc, cuanto como "informantes" que sirven para identificar, situar en el tiempo y en el espacio.

Para más información del relato se remite a página 270 y ss.

#### Valoración: a) Los personajes:

- 1 punto: - Sin personajes o acciones y sin pretensión de ocultación para la intriga.

2 puntos: - Personaje sin expresión indiciaria o sin acción.

3 puntos: - Personajes y acciones o indicios correspondientes en mutua relación.

b) Las funciones:

3 puntos: - El relato recoge las acciones necesarias para que pueda ser entendido perfectamente.

1 punto: - Recogen las acciones en un número tan pequeño y son tan insuficientemente expresadas que no se entiende la historia.

2 puntos: - El grado intermedio.

c) Los indicios:

1 punto: - Ningún o algún indicio, pero a todas luces insuficiente para la comprensión del iconograma correspondiente al relato.

2 puntos: - Varios indicios pero que no completan una atmósfera, ni aportan la suficiente información.

3 puntos: - Todos aquellos indicios que integran una auténtica atmósfera o aquellos informantes necesarios para la comprensión del relato en cada cuadro, integrándose en función de los personajes/ y de las acciones.

d) Secuencialidad:

1 punto: - Ni los personajes, acciones o indicios se suceden en otros iconogramas.

2 puntos: - Algún personaje, acción o indicio se repite adaptado en otros iconogramas.

3 puntos: - Personajes, acciones e indicios se repiten adaptados coherente y suficientemente.

#### 4. Título:

##### 4.1. Originalidad y adecuación:

###### Valoración:

- 3 puntos: - Se adecua a la historia y es original, o sea/  
es sugerente, produce una sorpresa eficiente.
- 2 puntos: - Se adecua a la historia y no es un título vul-  
gar, si bien no nos sorprende.
- 1 punto: - Ni se adecua a la historia ni es original.  
- Se adecua a la historia pero no es original.  
- Es original pero no se adecua a la historia.

##### 4.2. Originalidad en cuanto al tema:

###### Valoración:

- 3 puntos: - Para temas muy poco frecuentes 1%.
- 2 puntos: - Para temas relativamente frecuentes 2,5%.
- 1 punto: - Para temas muy frecuentes, superior al 2,5%.

##### 4.3. Inteligibilidad:

###### Valoración:

- 3 puntos: - Cuando se puede entender sustancialmente la -  
historia sin necesidad de acudir al título ni -  
al contenido escrito donde se explica la histo-  
ria.
- 2 puntos: - Para entenderla es necesario acudir al título.
- 1 punto: - Hay que acudir al contenido escrito para po-  
der comprender la historia.

En cualquier caso la lectura del texto escrito es neces-  
aria para contrastar la evaluación.



EJEMPLOS DE VALORACION:

1) G2 a T5 .- Ver figura 28 . Al analizar cualquier relato se partirá del apartado ( X ) Intelligibilidad. Después de observar detenidamente el relato gráfico atendiendo al orden establecido por el alumno y sin haber leído el título ni el texto escrito, ambos se insertarán en la prueba en hoja a parte, se analiza el relato y se llega a una formulación de su contenido.

En nuestro ejemplo se observa que el orden es el mismo -- que el original. Se procede a continuación a un análisis de -- los elementos icónicos de cada cuadrado o iconograma:

En el iconograma número 1 observamos una gran ciudad con/ un patio, en uno de sus ángulos hay una bandera con un cuadrado pegado al mástil y a rayas el resto, en el cuadrado de la bandera hay varios puntitos, sobre el suelo se lee S ESTADOS. En el número 2 se observa cruces de carreteras, una de ellas -- con un gran puente, parece que hay a los lados mucha gente, y en el centro una especie de comitiva de dos coches y motos. En el número 3, sobresaliendo entre la gente un hombre que alza -- su brazo derecho, grandes rascacielos al fondo de una de cuyas ventanas parece que sale algo. En el 4 la gente corre por la -- ciudad, la comitiva no va en orden y la bandera anteriormente/ descrita ondea en todo lo alto. En la 5, en un salón opulento/ con su taquillón, cuadro, cortinas y alfombra hay un sillón va -- cio. En el 6 de nuevo la ciudad con un edificio ¿oficial? en -- primer término. En el 7, un féretro, al fondo ondean diversas/ banderas y en primer término tres hombres con brazaletes. En -- la 8 sobre una opulenta habitación, cortinas, cuadro, candelabros, etc hay tres personajes.

Hay una serie de datos que te llegan a hacer concluir que se trata de la muerte del Presidente Kennedy. Efectivamente el título (Muerte de Kennedy) y el texto escrito leído a continuación nos lo confirma. Como la narración efectuada por nosotros no difiere sustancialmente de la del autor del relato se le --  
puntuía con un 3.

Esta forma de evaluación entraña un peligro y es que hay/ que contar en gran parte con la percepción del sujeto que evalúa. Una forma relativa de corregir este efecto es mediante la concurrencia de varios jueces que al menos han de ser cuatro, -- considerando la puntuación válida la más repetida de las 3 y -- en el peor de los casos hallando la media y asignando la pun--  
tuación 1, 2 o 3 según su mayor cercanía a la media citada.

#### Valoración:

A continuación iniciamos la evaluación partiendo del as--  
pecto originalidad y siguiendo el orden dado.

Para cada iconograma se confrontaría el cuadro de frecuen--  
cias y resultaría que habría que asignar 1, 2 o 3 según el gra--  
do de frecuencia como ya se indicó, así los números 1, 4, 5, 6,  
y 7 serán soluciones originales y por lo tanto se les asigna --  
en su casilla correspondiente un 3. Para el 2, 3 y 8 correspon--  
dería un 1. Todas estas puntuaciones se suman y se dividen por  
8, escribiendo su resultado en el apartado de las medias ( $\bar{x}$ ), --  
que en este caso sería 2,25.

En el apartado de elaboración, se procedería según el cri--  
terio indicado. Excepto para el iconograma 6, que se evalúa --  
con un 2, todos serían evaluados con un 3, puesto que cada uno  
de estos aporta los elementos necesarios para que se puedan en

tender por sí mismos. En el apartado de la media se consigna--  
ría 2,875.

Para el encuadre, teniendo en cuenta los criterios enun--  
ciados a este respecto:

- clase de plano
- angulación
- distribución de elementos en el iconograma,

se deduce otorgar un 3 a cada iconograma excepto para el 8. Pa  
ra ilustrar nuestra deducción podemos recurrir al estudio de -  
los planos y la angulación que se realiza más adelante, página  
575 . Observemos el iconograma 7 por ejemplo. Es un plano con/  
diversos términos bien distribuidos, plano medio, cuya frecuen  
cia para este cuadro es de 6'8% . Se anota en las medias 2,875,  
se suman todas las medias y su resultado se escribe en el apar  
tado destinado a los totales: 8

## 2. Continuidad

### 2.1. Entre los iconogramas:

- 1 al 2: relación espacial 2
- 2 al 3: relación yuxtapuesta 2
- 3 al 4: relación causa-efecto 3
- 4 al 5: relación coordinada 2
- 5 al 6: relación coordinada 2
- 6 al 7: relación coordinada 2
- 7 al 8: relación coordinada 2

Entre el iconograma 1 y 2 hay una relación espacial entre  
2 partes de la ciudad de Whashington. Entre la 2 y 3 una rela--  
ción de coordinación o yuxtaposición, el pueblo espera y el --  
presidente saluda; entre la 3 y 4: relación causal, ante el --

atentado, la gente se dispersa, reina la confusión. Entre la 4/ y la 5 una relación de yuxtaposición, el sillón del presidente se supone está vacío (si bien existe una relación entre la 3 y la 5 y las restantes de efecto a causa, pero esto ya depende - del análisis del factor complejidad en la continuación).

Como se puede observar existen sólo 7 relaciones, por tanto la casilla número 1 en el relato, que en esta ocasión corresponde también con el orden original, se evalúa atendiendo a la adecuación e interés del primer iconograma para presentar la historia, aquí evaluado con un 3.

Por tanto la media sería 2,5.

2.2. La continuidad global ha sido valorada con 3 puntos, ya que se integran todos los iconogramas en un relato total.

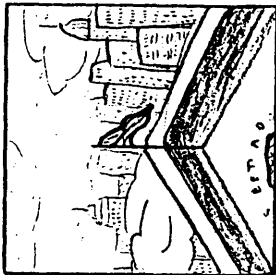
2.3. La complejidad estructural interna: Valoración 3, -- pues existen varios fotogramas 4, 5, 6, 7 y 8 que dependen del número 3 en una relación de subordinación: causa-efecto y dan sentido coherentemente al relato total.

### 3. Elementos del relato:

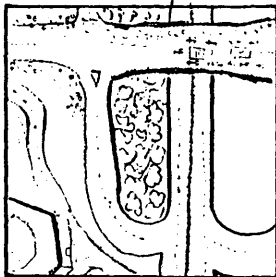
- Personajes valoración global de todos los iconogramas:3  
Los personajes realizan los gestos, están dotados de las características indiciarias y realizan las acciones que le son propias dentro del relato.
- Funciones: valoración 3. Puesto que recoge las suficientes acciones necesarias para explicar el relato (una forma de contraste es leer el texto escrito).
- Indicios: Se valora iconograma por iconograma. Son valoradas todas con 3, menos el 6 y el 8. Media: 2,75.

El record: valoración global: 3. Permanecen el mismo estilo de edificios en 3 y 4; y en 1 y 6. Las banderas en 1, 4 y 7.

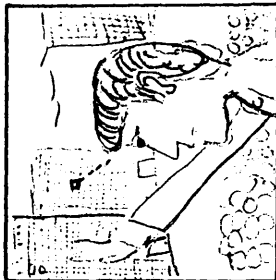
Figura 28



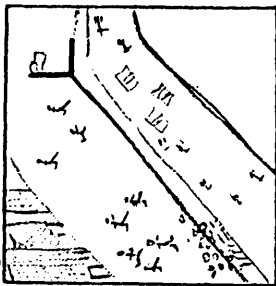
1. Es Whashington.



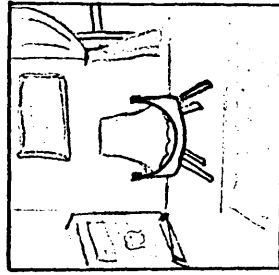
2. Sale el presidente Kenedy con su comitiva.



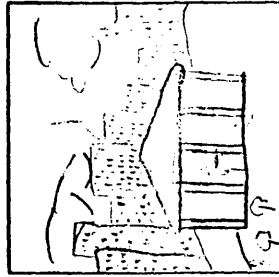
3. Saluda al público y le disparan tres tiros.



4. La gente se asusta, corre alojada por los jardines.



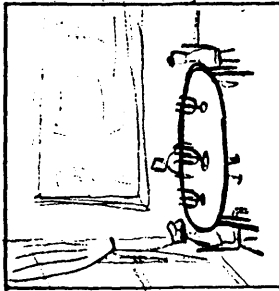
5. Se ve el sillón vacante que ocupaba el presidente de los EE.UU.



6. La "Casa Blanca" está triste.



7. Acuden al entierro miles y miles de personas.



8. En el palacio se discute el tema.

Número de orden de los dibujos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Título: MUERTE DE KENEDY.

FACTORES	PUNTUACION ICONOGRAMAS								$\bar{x}$	TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	8		
A. CADA ICONOGRAMA										
A. 1. ORIGINALIDAD	3	1	1	3	3	3	3	1	2,25	
A. 2. ELABORACION	3	3	3	3	3	2	3	3	2,87	
A. 3. ENCUADRE	3	3	3	3	3	3	3	2	2,87	
B. CONTINUIDAD ENTRE LOS ICONOGRAMAS										8
B. 1. CONT. INTER ICONOGRAMAS	3	2	2	3	2	2	2	2	2,5	
B. 2. CONTINUIDAD GLOBAL									3	
B. 3. COMPLEJIDAD									3	
C. ELEMENTOS DEL RELATO										
C. 1. PERSONAJES									3	8,5
C. 2. INDICIOS	3	3	3	3	3	2	3	2	2,75	
C. 3. FUNCIONES									3	
C. 4. RACORD									3	
D. TITULO-TEMA										11,75
D. 1. ORIGINALIDAD, ADECUACION									1	
D. 2. ORIGINALIDAD, TEMA									3	
										4
										32,25

La gente en el 2, 3 y 4. La absoluta soledad en el 5 y 6, etc.

4. El título:

4.1. Adecuación-originalidad: Valoración 1.

4.2. En cuanto al tema: Valoración 3, ya que la temática - de reproducción de acontecimientos históricos (que no sean estrictamente bélicos) en esta prueba de relato ha dado una frecuencia inferior a 1%.

Para la valoración total se suman las correspondientes a los cuatro apartados evaluados.

VALIDEZ DE LA PRUEBA:

El coeficiente de fiabilidad se ha llevado a cabo mediante la fórmula de Pearson, ya conocida. El método utilizado es el de test-retest o repetición. La repetición del test tuvo lugar a los 2 meses y medio aproximadamente.

Se ha hallado la fiabilidad de los cuatro factores generales de valoración del test y también de la puntuación total.

Datos: Cada uno de los cuatro factores generales quedan integrados por otros subfactores así en el apartado de "CADA - ICONOGRAMA" se integran:

- Originalidad de cada iconograma,
- elaboración y
- encuadre,

En cada caso se hallan las medias de los ocho iconogramas y su suma es la puntuación del apartado A.

Operaremos con la fórmula de la correlación de Pearson a partir de las desviaciones que ya han sido halladas:

$$r = \frac{\sum x y}{\sqrt{(\sum x^2) (\sum y^2)}}$$

La suma de productos,  $xy$ , para el factor ICONOGRAMA del curso 7º es 348,421924, como puede verse en la tabla nº 41, los cuadrados de  $x$  e  $y$ , son para  $x = 397,468484$  y, para  $y = 425,406250$ .

Si aplicamos ahora la fórmula obtendremos:

$$Y = \frac{\sum xy}{\sqrt{(\sum x^2)(\sum y^2)}} = \frac{348,421924}{\sqrt{397,468484 \times 425,406250}} =$$

$$= \frac{348,421924}{\sqrt{169085,5772}} = \frac{348,421924}{411,2001} = 0,847$$

Para hallar la correlación de Spearman-Brown, no utilizabale aquí, pues se valora el tests por repetición de la prueba:

$$Y_{vv} = \frac{2(rip)}{1 + rip} = \frac{2(0,847)}{1 + 0,847} = \frac{1,694}{1,847} = 0,917$$

Así, se opera con el resto de las tablas números 41, 42 y/ tanto para 7º como para 6º.

#### Conclusiones:

Según la opinión generalizada de considerar el coeficiente de correlación de Pearson como grande cuando es igual o superior al 0,80, mediano o moderado cuando se sitúa sobre el 0,50 y pequeño cuando es igual o inferior al 0,30. Deducimos/ que nuestro test icónico-narrativo obtiene un coeficiente --- grande para los 3 primeros factores y moderados para el 4º. - Como se pudo observar en el test de creatividad icónico-verbal, el factor de originalidad es siempre inferior a los ---- otros factores. Esta característica se debe fundamentalmente/ a su misma entidad que se basa en la infrecuencia de respues-



ta.

El coeficiente de correlación para toda la prueba alcanza una valoración significativamente alta.

Era presumible desde un principio que el test icónico-narrativo tuviese un coeficiente de correlación alto porque:

- los aspectos que valoraba se suponen deben permanecer - constantes durante cierto tiempo.
- el aprendizaje alcanzado en la primera realización de - la prueba, dada la complejidad de la misma, se presumía muy bajo.
- no queda al descubierto la intencionalidad de medida -- del test.
- el período de tiempo transcurrido entre la primera y se - gunda prueba ha sido lo suficientemente largo para olvi - dar el contenido de su tarea, aunque no para olvidar el contenido de la prueba, y no excesivamente largo para - que estos niños dadas sus características evolutivas ha - yan podido adquirir nuevas destrezas.

El método utilizado de test-retest llega a ser una estima - ción aproximada de la estabilidad de los puntajes del test, -- (5).

La prueba en el curso 6º ha obtenido coeficientes de co - rrelación de Pearson inferiores, si bien para los factores B y C los coeficientes de correlación son moderadamente altos, pa - ra el D es moderado y bajo en el caso del A.

Es de suponer que la edad de los niños y la menor madurez en el dominio de ciertas técnicas, así como una muestra menor/ para 6º hayan influido en que los coeficientes de Pearson ha - yan resultado inferiores. Sin embargo, la correlación total de la prueba es estimable, ya que alcanza un 0,715.

CORRELACIONES	F A C T O R E S			
	ICONOGRAMAS	CONTINUIDAD	E. RELATO	ORIGINALIDAD TITULO—TEMA
SUMA DE PRODUCTOS x . y	348,421924	239,385931	506,139710	143,599952
CUADRADOS x e y	x = 397,468484 y = 425,406250	x = 264,749984 y = 317,826927	x = 575,020307 y = 592,297190	x = 225,183224 y = 227,600000
PEARSON	0'847	0'825	0'867	0'634

ERROR TIPOICO DE LA MEDIA	0'080	0'071	0'098	0'062
------------------------------	-------	-------	-------	-------

## CORRELACION TOTAL DEL TEST:

- Suma de productos x.y = 250,191100
- Cuadrado de x e y: x = 260,074302  
y = 285,180703
- Correlación de Pearson = 0,918

CORRELACION	F A C T O R E S			
	ICONOGRAMAS	CONTINUIDAD	E. RELATO	ORIGINALIDAD TITULO-TEMA
SUMA DE PRODUCTOS $\Sigma xy$	73,497283	161,572105	219,591064	54,826858
CUADRADOS $\Sigma x^2$ y $\Sigma y^2$	$\Sigma x = 325,491970$ $\Sigma y = 225,850585$	$\Sigma x = 224,764396$ $\Sigma y = 215,964692$	$\Sigma x = 273,377747$ $\Sigma y = 308,575672$	$\Sigma x = 130,480712$ $\Sigma y = 114,942340$
PEARSON	0'271	0'733	0'756	0'447

558

ERROR TIPICO DE LA MEDIA	0'097	0'097	0'108	0'073
-----------------------------	-------	-------	-------	-------

CORRELACION TOTAL DEL TEST:

- Suma de productos  $\Sigma xy = 103,043697$
- Cuadrado de  $\Sigma x$  e  $\Sigma y$ :  $\Sigma x = 128,302340$   
 $\Sigma y = 161,675413$
- Correlación de Pearson = 0,715

Validez:

La validez de contenido se obtiene cuando la construcción del test ofrece garantías de que se han definido con precisión los diversos aspectos del campo de conocimientos o habilidades que el test ha pretendido medir.

Es la relación que no puede expresarse por ningún tipo de correlación, entre el test y el criterio interno constituido por la materia o campo referente al propio test.

La construcción del test y su valoración atiende a la literatura científica sobre las materias conjuntas a las que hace referencia, como son la creatividad, el relato y la imagen, como puede observarse en la teoría recogida sobre estas materias. Por otra parte, la valoración cuantitativa utilizada es adecuada para la valoración de un test de esas características.

La validez del test icónico narrativo se ha estudiado también atendiendo a un criterio externo. Se les ha proporcionado a los profesores de dibujo una escala de apreciación de la originalidad, elaboración y narratividad para que nos proporcionasen información de unos determinados niños, elegidos al azar, en cada curso.

Las normas son similares a las empleadas para el test de creatividad icónico-verbal y el contenido se detalla en la hoja de observación, páginas 562-563.

El tratamiento estadístico se ha realizado mediante los rangos ordenados de Spearman y los resultados se recogen a continuación, tabla número 43.

Las correlaciones se han hallado a partir de la  $z$  media de los cuatro factores del test y la media total de las puntuaciones medias por apartados.

Tabla de los datos para la validez de la prueba de creatividad icónica narrativa para los cursos 6.º y 7.º

Tabla número 43

CURSO	N	$\sum D^2$	CORRELACION
6.º	156	270391	0,578
7.º	240	804655,5	0,648

Se han obtenido unas correlaciones aceptables. Más alta - para el curso 7.º que para el 6.º

Contraste de hipótesis por diferencia de medias:

Nos proponemos estudiar si existen o no existen diferencias significativas (ver pág. 641 ) entre los diversos factores de la prueba de creatividad icónico-narrativa. Nuestra hipótesis es que existen diferencias significativas entre los factores de la prueba tanto para el curso 6.º y 7.º y que no existen estas diferencias, o sea, que se confirma la hipótesis nula cuando comparamos por factores los resultados de los cursos 6.º y 7.º, excepto en el factor originalidad título-tema. - La significación al nivel 0,01.

En la naturaleza del contenido de los distintos factores/ con que ha sido evaluado el test se fundan nuestras hipótesis. Le sugerimos al lector que vuelva a las páginas de este mismo/ tema donde se explica el contenido y valoración de los factores estudiados. Allí podrá confirmar nuestra afirmación.

No consideramos que existan diferencias significativas entre los cursos 6.º y 7.º, ya que la mediación de distanciamiento cronológico es pequeña y la evolución del pensamiento y el/

proceso de maduración, al menos en la temática que nos ocupa, / no supone distancias amplias. Sin embargo, la razón de considerar que para el factor "originalidad", título-tema exista diferencia significativa se funda en la esencia del mismo contenido, que, en principio, como hipótesis plausible se lo aplica--ría a cualquier tipo de comparación.

Las tablas números 44 y 46 recogen los resultados y el / proceso de dicho tratamiento estadístico.

En este caso, todas nuestras hipótesis se han cumplido.

COLEGIO \_\_\_\_\_ CIUDAD \_\_\_\_\_ Escala, n.º 2  
 NOMBRE Y APELLIDOS \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

ASPECTOS CREATIVOS

N	P	R	B	M
---	---	---	---	---

1.- Es original al realizar sus dibujos: Hace dibujos nuevos o diferentes a los de sus compañeros: En cuanto:

- Al contenido o elementos que componen el dibujo . . .
- En cuanto a la forma . . . . .
- En cuanto al estilo. . . . .
- En cuanto a las técnicas o materiales utilizados . . .


Es constante y realiza dibujos bien elaborados:

- Presenta los dibujos terminados . . . . .
- Distribuye adecuadamente los dibujos dentro del espacio
- Sus dibujos o trabajos poseen los suficientes elementos y detalles para que se expresen por sí mismos. . .
- Presenta su trabajo elaborado y perfeccionado. . . . .


2.- Sabe realizar mediante dibujos una historia:

- Sigue bien la continuidad de la historia . . . . .
- Los personajes realizan las acciones que les son propias. . . . .
- Existe una relación entre los personajes, las acciones que estos realizan y los escenarios donde tienen lugar
- Relaciona el contenido de unas viñetas con otras . . .
- Los elementos gráficos son tan adecuados que no sería preciso recurrir al texto escrito para poder entenderla . . . . .


3.- Dibujo y capacidad de sugerencia:

- Un dibujo le sugiere muchas ideas para expresar por escrito u oralmente. . . . .
- Un dibujo le sugiere realizar otros dibujos. . . . .
- Una palabra o idea le sugiere realizar muchos dibujos.
- O dibujos originales . . . . .
- O de distintas clases . . . . .
- Combina, asocia, relaciona o transforma unos dibujos en otros (o unas ideas para dibujar otras) . . . . .


	N	P	R	B	M
- Inventa más que copiar del natural, de otros compañe- ros o libros . . . . .					
- Es capaz de sorprendernos con sus ideas o con sus pro- pios dibujos . . . . .					
4.- Asigna títulos originales a sus dibujos. . . . .					
- Es adecuado el título con respecto al contenido del di- bujo . . . . .					
- Los temas de sus dibujos son infrecuentes o raros con relación a los niños de su clase . . . . .					



Datos para la diferencia de medias del test icónico - narrativo para las diferencias de factores de cada curso.  
Tabla nº 44

CURSOS	FACTORES	S	$\bar{x}$	$S_{\bar{x}}$	$S_{\bar{x}}^2$
7 °	1	1'2392	5'749	0'08016	0'0064
	2	1'1127	6'0974	0'07197	0'00518
	3	1'5244	6'9742	0'09860	0'00972
	4	0'96128	3'6083	0'06218	0'00386
6 °	1	1'2082	5'5281	0'09704	0'00941
	2	1'2187	5'9679	0'0978	0'00958
	3	1'3566	6'8294	0'10896	0'011873
	4	0'9178	3'0577	0'0737	0'00543

Tablas de diferencia de medias del test de creatividad icónico narrativo para los diferentes factores de cada curso. GRSO-7\* TABLE 4\*

HIPOTESIS PLANTEADAS AL NIVEL 1 %		D i	S D <sub>i</sub>	Z	CONFIRMACION HIPOTESIS
F A C T O R E S					
ICONOGRAMAS	+	- 0'3484	0'1076	- 3'23	X
CONTINUIDAD					
ELEMENTOS RELATO	+	- 1'2252	0'1269	- 4'78	X
ICONOGRAMAS	+	2'1407	0'1012	21'15	X
ORIGINALIDAD: TITULO-TEMA					
CONTINUIDAD	+	- 0'8768	0'1120	- 7'83	X
ORIGINALIDAD: TITULO-TEMA		2'4891	0'0950	26'20	X
E. RELATO	+	3'659	0'1165	31'40	X
ORIGINALIDAD: TITULO-TEMA					

CURSO 6\*

ICONOGRAMAS	+	CONTINUIDAD	- 0'4398	0'1370	- 3'21	X
CONTINUIDAD	+	ELEMENTOS RELATO	- 1'2734	0'1080	- 11'79	X
ICONOGRAMAS	+	ORIGINALIDAD: TITULO - TEMA	2'4983	0'1218	20'51	X
CONTINUIDAD	+	ELEMENTOS RELATO	- 0'8615	0'1464	- 5'8845	X
CONTINUIDAD	+	ORIGINALIDAD: TITULO - TEMA	2'9102	0'1225	23'7500	X
ELEMENTOS RELATO	+	ORIGINALIDAD: TITULO - TEMA	3'7717	0'1315	28'68	X

Tabla de diferencia de medias del test de creatividad icónico narrativo para los diferentes factores de los cursos 6º y 7º entre sí.

Tabla nº 46

HIPOTESIS PLANTEADAS AL NIVEL 1 %	D $\bar{x}$	S D $\bar{x}$	X	CONFIRMACION HIPOTESIS
F A C T O R E S Y CURSOS				
ICONOGRAMAS 6º -- 7º	0'193	0'1257	1'53	X
CONTINUIDAD 6º -- 7º	0'1295	0'1214	1'06	X
ELEMENTOS RELATO 6º -- 7º	0'1418	0'1469	0'98	X
ORIGINALIDAD: TITULO - TEMA 6º <del>7º</del>	0'5506	0'0963	5'71	X

REPRESENTACION GRAFICA DE LOS DATOS DEL TEST DE CREATIVI--  
DAD ICONICO NARRATIVO

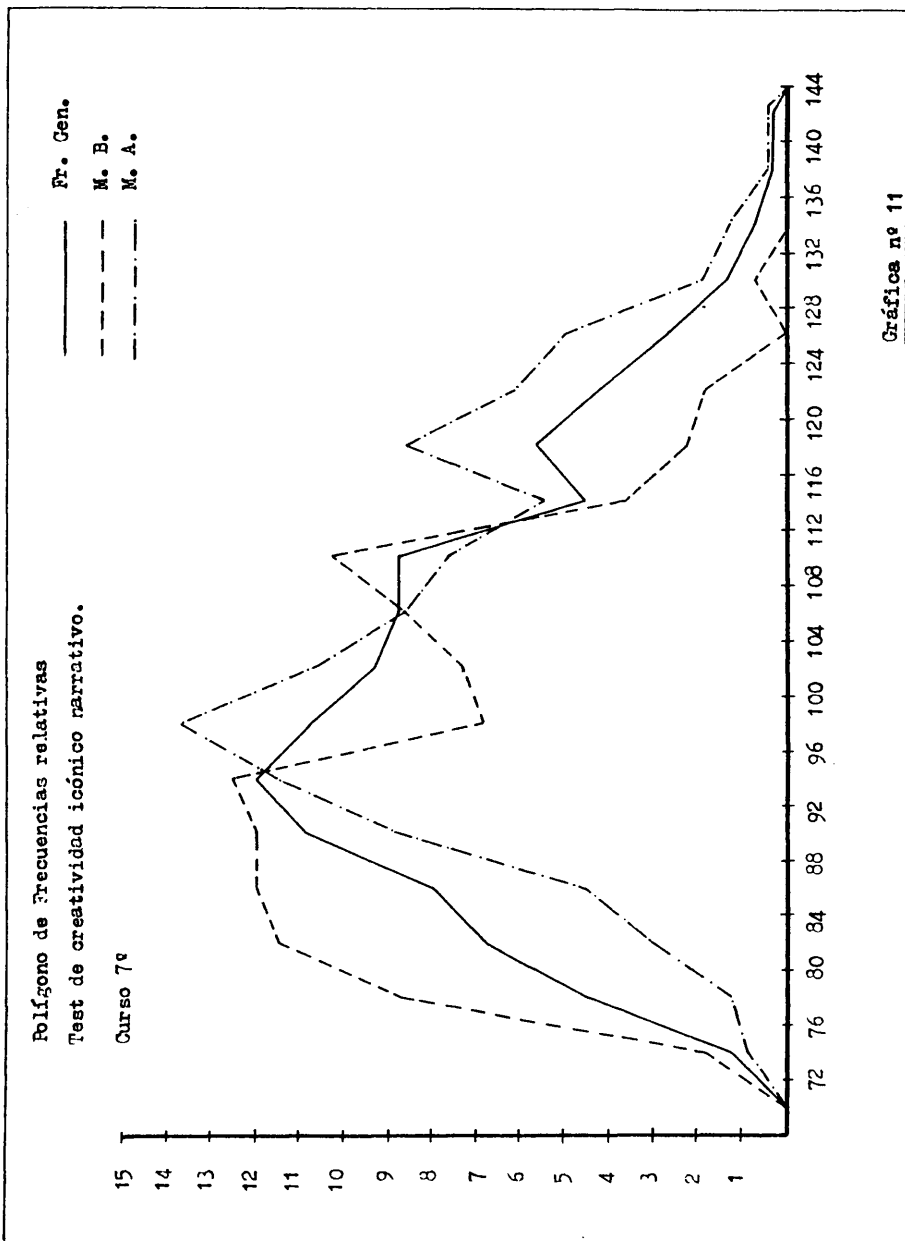
Para la representación gráfica de los datos obtenidos en -  
el test de creatividad icónico narrativo para los diferentes --  
cursos 6º y 7º de EGB se ha utilizado el polígono de frecuen--  
cias relativas, expresadas en los gráficos núms. 11 y 12

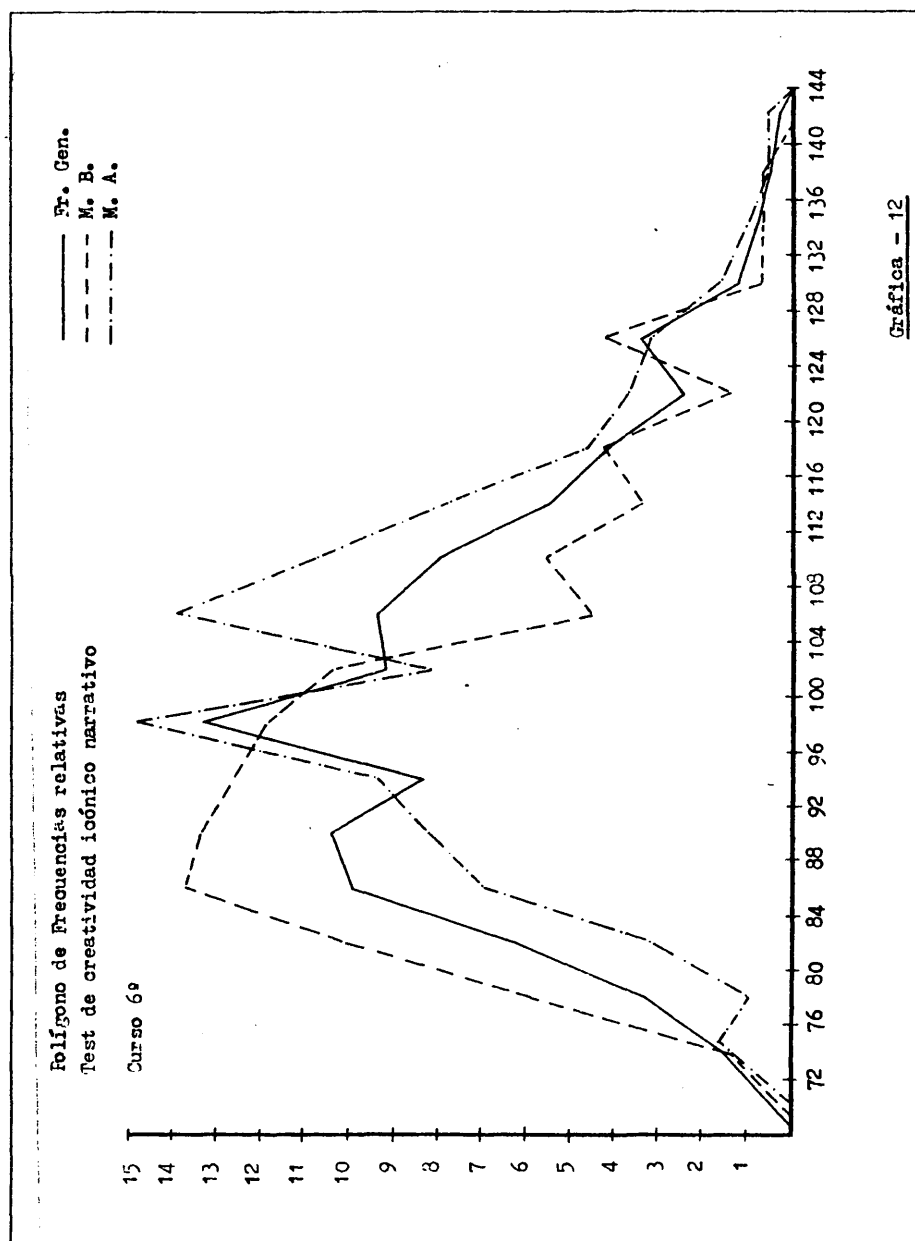
Las reglas de construcción son las mismas que las utiliza-  
das para el caso del test de creatividad icónico verbal (pág. -  
54),

El tipo de curva en ambos cursos para la frecuencia general  
es casi normal y sin el pequeño apuntamiento que observábamos -  
en los gráficos correspondientes al test de creatividad icónico  
verbal.

El tipo de curvas es mesocúrtica.

Las curvas correspondientes a los medios socioeconómicos -  
nos muestran las diferencias de distribución entre ellas y su -  
relación con la frecuencia general.





OTROS ESTUDIOS SOBRE EL EJERCICIO DE  
CREATIVIDAD ICONICO-NARRATIVA

Los signos gráficos y la planificación:

J. Biedma y P. G. D'Alfonso en su libro "el lenguaje del dibujo" (págs. 2 y 3) donde analizan, profundizan, amplían y modifican el test de Wartegg, explican cómo éste ha escogido los temas iniciales según el poder de sugestión de cada uno. El tema inicial (un punto, una línea ondulada, un pequeño cuadrado negro, etc.) tiene un valor de arquetipo al tiempo que sirve de criterio para la interpretación de la estructura de la personalidad.

Estos ocho cuadrados con sus signos gráficos o temas están inspirados en Wartegg, si bien sólo en este aspecto formalístico. Pues ni son los mismos temas, ni la tarea a realizar es la misma, ni el propósito y forma de valoración tienen algo en común.

Se partió de la idea de que cada motivo gráfico puede dar origen a muy diversas figuras, como ya ha investigado Torrance. Muchos de los productos, iconogramas, hallarán una frecuente repetición, uno pensaba, por ejemplo en el número 7, cuántas veces no daría lugar a un pájaro, o a una bandada y posiblemente no se nos ocurrió si podría dar origen a la parte de unas gafas de un aviador de guerra, fig.29/7 pero preveíamos que habría soluciones al problema múltiplemente repetidas; otras, algunas veces; y que en ocasiones nos encontraríamos con productos únicos, originales, infrecuentes como el punto del número/3 que da origen a un morral, fig.30/3, como la semicircunferencia del 5 que nos sorprendería con un gatillo, fig.30/5; el 4, con un cartel de coto, fig.30/4.

Lo importante es que cualquier signo daría lugar a una figura frecuente o infrecuente, original o vulgar. Y que cada -- uno de ellos era un estímulo a partir del cual se podía empe-- zar a construir una historia. Así, el número 8 da origen al relato de un niño que tenía la nariz muy larga, fig.27 , algo -- realmente previsible por la forma y posición del estímulo grá-- fico. Pero era más difícil que diera lugar a la historia narra-- da gráficamente por un niño de Madrid partiendo de un pisotón, fig.31/8. El relato lo tituló "Pisotón en el West Ham".

A partir de la elección de un primer motivo la situación/ se complica porque ahora se trata de jugar con los estímulos - gráfic<sup>os</sup> e ir incardinándolos coherentemente, original y se--- cuencialmente para que dé lugar a una historia. En este inten- to algunos han fracasado, a decir verdad, más bien pocos. Posi- blemente la génesis de ideación haya seguido otros caminos im- poniéndose la idea de "contar" una historia a las llamadas de/ los estímulos o quién sabe si unos y otros han ido alternando/ y logrando sus pretensiones. He aquí abierto un interesante -- trabajo de investigación. En cualquier caso, el niño ha tenido que realizar un esfuerzo de flexibilidad para adaptar los estí- mulos gráfic<sup>os</sup> a sus ideas o éstas a aquéllos.

La elección de dichos motivos no se ha debido al azar, si no a una cierta intencionalidad, principalmente como elementos posibilitadores de muy diversas y variadas asociaciones en re- lación a una frecuencia producida.

La misma situación de los temas gráfic<sup>os</sup> dentro del cua-- drado tiene su importancia, probablemente sea el determinante/ fundamental junto con el mismo motivo de la clase de planos y/ el tipo de angulación que con más frecuencia han sido reprodu- cidos.



### CONCLUSIONES

#### Los gráfemas-estímulos:

Los grafemas-estímulos insertados en cada uno de los cuadros dan origen a un cierto predominio de determinadas clases/ de planos.

Así, en el cuadro número 5 se presenta una considerable - tendencia a dar origen al primer plano. De tal forma que supone el porcentaje mayor de P.P. para ese cuadro: un 22,72% para los niños de colegios del medio socioeconómico medio-alto; un 25,92% para los del medio socioeconómico medio-bajo y un -- 24,33% de promedio para ambos medios socioeconómicos.

Para los cuadros números 1, 2, 3 y 4 es el plano general/ corto el que mayor porcentaje alcanza. En el promedio de ambos medios socioeconómicos:

- 1.....38,88%
- 2.....46,16%
- 3.....26,42%
- 4.....41,15%

El plano entero es el de mayor porcentaje para el cuadro/ número 6 (para ambos medios socioeconómicos, un 36,66%).

El plano general se halla con el mayor porcentaje en el - cuadro número 7 (36,61% para ambos medios socioeconómicos).

El cuadro número 8 registra de nuevo un porcentaje favorable al plano general (un 31,65% para ambos medios).

La gráfica número 13 ejemplifica una comparación ilustrativa de la respuesta a los grafemas-estímulos de los cuadros 4 (área en blanco) y 5 (área en negro). En este caso la - comparación resulta altamente significativa del grado de sugere-- ncia en uno u otro sentido que dos grafemas-estímulos dife--

rentes ejercen sobre la utilización de los planos por parte de los niños en sus dibujos del relato.

Hipótesis plausibles:

- 1.-El grafema-estímulo de cada cuadrado induce a los niños, por el contenido que sugiere, a la utilización, -- con preferencia, de unos planos sobre otros. Así, el -- cuadro número 7 al haber sugerido a los niños pintar, / entre otros contenidos, pájaros en el horizonte o montañas, predispone a la realización de planos generales o -- generales largos. En el número 5 se ha registrado un al to porcentaje de caras o cabezas, lo que exige, dado el espacio material del cuadro, los primeros planos.
- 2.-En los cuadros cuyo grafema-estímulo no orientaba por / sus presumibles contenidos, en un principio, a la utili zación de una determinada clase de plano, la incidencia se ha decantado para los PG o PE, más específicamente - en los socioeconómicamente medios-bajos.
- 3.-El motivo sugerido por el grafema-estímulo ha dado con frecuencia origen a toda la historia gráfica, adaptando los demás grafemas a ese objetivo. De hecho cada niño - ha partido temáticamente de un cuadro, si bien después, han sido los sucesivos estímulos quien pueden haber di rigido la historia. Los grafemas-estímulo han influido / menos en el porcentaje de unos ángulos u otros que en - el caso de los planos; sin embargo, sí se nota una in-- fluencia relativa en los cuadrados 2 (21,04%) y 8 ----- (20,28%) para el picado, y en el cuadro 4 (16,91%) para el contrapicado.
- 4.-Existe una ligera inducción de los grafemas-estímulos / de algunos cuadros para que el niño se exprese mediante

las angulaciones del picado y contrapicado, si bien la/  
tendencia generalizada para todos los cuadros es la uti  
lización, en un alto porcentaje, de la angulación nor--  
mal.

### LOS PLANOS

Si centramos nuestro análisis estadístico en la frecuencia con que se dan los planos independientemente del cuadro al que pertenecen los ordenaremos por frecuencia en este orden:

1º) Plano general.....	31,65%
2º) Plano entero.....	21,92%
3º) Plano general largo.....	12,27%
4º) Plano detalle.....	9,07%
5º) Plano de conjunto.....	8,17%
6º) Primer plano.....	7,69%
7º) Plano medio.....	6,80%
8º) Plano americano.....	2,36%

Este análisis y la observación detallada de los relatos - gráficos realizados por los niños (porcentajes correspondientes, ambos medios socio-económicos) nos llevan a formular una serie de hipótesis plausibles:

- 1.-Independientemente de cuál sea el grafema estímulo de los cuadros, el niño muestra una preferencia al realizar sus dibujos por aquella clase de planos que aportan mayor información: PG, PE y PGL., según la hipótesis 2.
- 2.-El niño muestra una tendencia a situar al personaje -- dentro de su situación espacial referencial icónica.
- 3.-Los niños tienden a representar a los sujetos humanos/ en una escala reducida.
- 4.-El plano americano, que es una convención fundamentalmente cinematográfica, es el menos utilizado por el niño.
- 5.-El primer plano no posee tanto una función expresiva, -- sino que es más una consecuencia del tipo de grafema --

que sugiere unos determinados motivos que son por sí -  
mismos primeros planos.

6.-Los planos detalles elaborados por los niños son una/  
forma "económica" de hacer progresar el relato. Tiene/  
más una función representativa que expresiva.

7.-Los planos detalles se presentan como un recurso para  
los niños que encuentran dificultades para representar  
la figura humana, ya sea por falta de habilidad para -  
dibujar o para estructurar el relato, o por razones de  
índole psicológica.

En realidad, los planos detalles representan fundamental  
mente objetos más que detalles humanos en un alto porcentaje,  
que es más acusado todavía en los niños del medio socio-econó-  
mico más bajo.

Por otra parte, desconocemos que se hayan realizado estu  
dios que analicen este tipo de comportamientos. Tampoco sabe-  
mos si es característico de los niños o generalizable a todo/  
ser humano. Nuestra opinión es que un estudio evolutivo arro-  
jaría diferencias significativas según las etapas.

Estas observaciones las hacemos generalizables a todos -  
los otros aspectos tratados en el tema:

- Angulos.
- Nivel socioeconómico.
- Ideogramas.

LOS ANGULOS

En el aspecto de la angulación podemos observar cómo se/ ha utilizado fundamentalmente el ángulo normal, que corres-- ponde al punto de mira situado más o menos al nivel de nues-- tra vista, un 73,45% para ambos medios, a continuación el pla no picado, 17,18% y por último, el contrapicado un 9,35%.

Hipótesis plausibles:

- 1.- El niño tiende a dibujar las personas o las cosas en/ una situación espacial correspondiente al nivel de su/ mirada aunque suponga que están considerablemente por/ debajo o por arriba, sin que nos atrevamos a proponer/ que este hecho sea consecuencia de una falta de habili<sup>dad</sup> para dibujarlas en otra situación, ya que de hecho también ha utilizado otras angulaciones, o sea debido a su estilo de percepción o por causas de tipo epigené<sup>tico</sup> para cuyas hipótesis carecemos de datos, en esta/ investigación.
- 2.- La falta de una conciencia de la perspectiva o de los recursos gráficos para representarla puede influir y/ ser un elemento determinante para la elección de las - angulaciones.

Tabla nº 47													
P L A N O S													
NÚMERO LINEORAMA	P.D.	P.P.	P.M.	P.A.	P.E.	P.C.	P.G.	P.G.I.	A N G U L O S				
									NORMAL	FIGADO	CONTRA	FIGADO	
1	9'25	2'77	2'77	2'77	25'92	7'40	44'44	4'62	87'03	9'25	3'70		
2	9'25	1'85	1'85	-	20'37	9'25	53'70	3'70	79'62	14'81	5'55		
3	14'81	14'81	4'62	1'85	27'77	6'48	24'07	5'55	80'55	12'96	6'48		
4	9'25	0'92	4'62	2'77	18'51	12'96	44'44	6'48	72'27	16'66	11'11		
5	20'37	25'92	11'11	5'55	14'81	1'85	14'81	5'55	89'81	8'33	1'85		
6	9'25	3'70	3'70	0'92	37'03	14'81	22'22	8'33	86'11	10'18	3'70		
7	4'62	1'85	1'85	0'92	12'96	1'85	37'03	38'88	84'26	12'96	2'77		
8	9'25	9'25	1'85	1'85	13'88	6'48	37'03	20'37	82'40	14'81	2'77		
TOTAL	10'76	7'63	4'05	2'08	21'41	7'63	34'72	11'68	76'55	15'62	7'81		

M E D I O

Tabla nº 48

## P L A N O S

## A N G U L O S

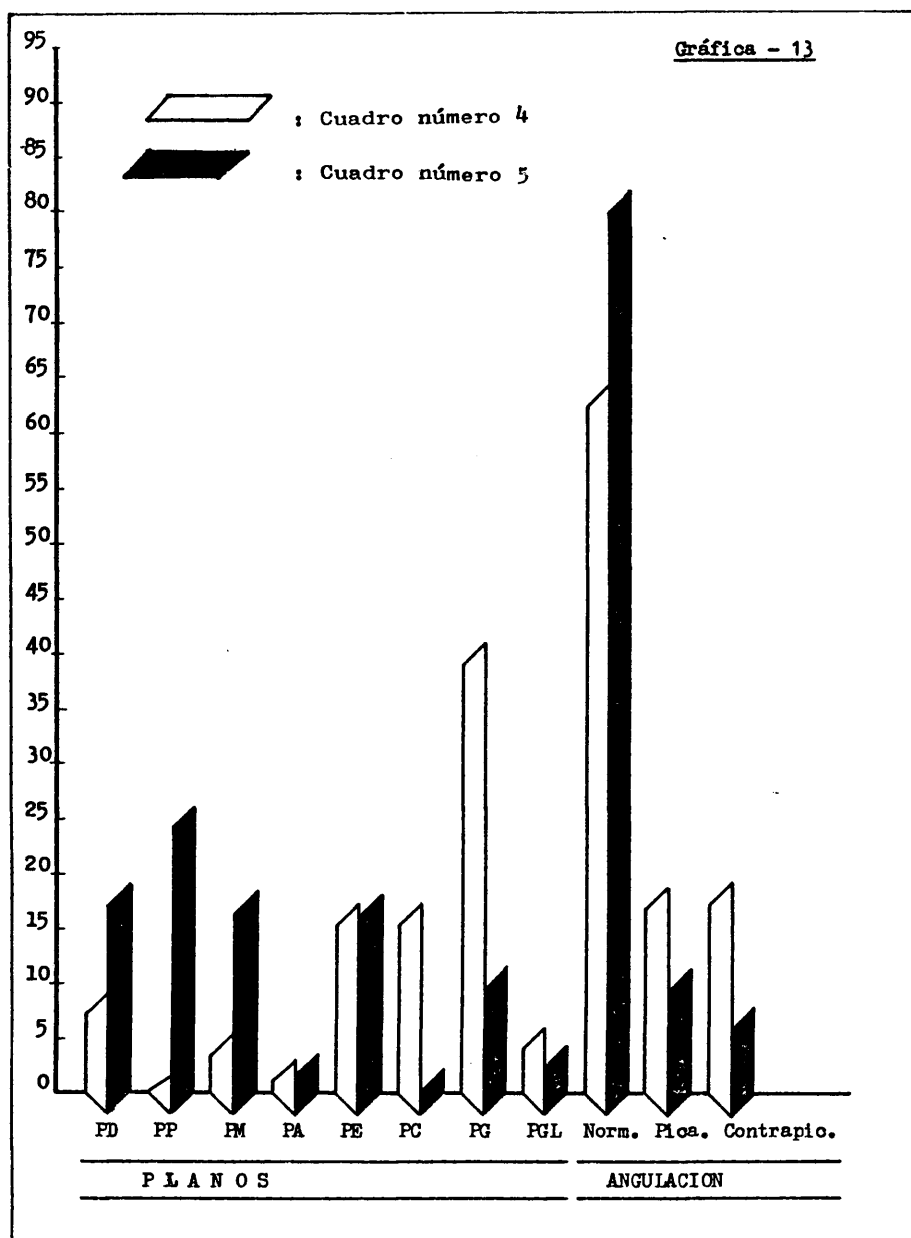
NUMERO LINEGRAMA	R.D.	P.P.	P.M.	P.A.	P.E.	P.C.	P.G.	P.G.L.			
1	9'09	4'54	3'03	3'78	30'30	5'30	33'33	10'60		NORMALIZADO	CONTRA FIGADO
2	6'06	1'51	2'27	2'27	28'03	9'84	38'63	11'36		75'00	13'63
3	7'57	11'36	17'42	2'27	15'90	7'57	28'78	9'09		63'63	27'27
4	7'57	2'27	6'06	3'78	15'90	10'60	37'87	15'90		74'24	16'66
5	13'63	22'72	26'51	1'51	21'21	2'27	9'09	3'03		56'06	21'21
6	6'06	3'03	9'09	1'51	30'30	17'42	27'27	5'30		75'75	10'60
7	3'03	4'54	4'54	4'54	16'66	7'57	24'24	34'84		80'30	15'15
8	6'06	12'12	7'57	1'51	21'21	9'09	29'54	12'87		71'21	19'69
T O T A L										66'66	25'75
										70'35	18'75
											10'89

O C I A L I O I C E M



P L A N O S										A N G U L O S			
NUMERO IDEOGRAMA	P.D.	P.P.	P.M.	P.A.	P.E.	P.C.	P.G.	P.G.L	TOTAL	NORMAL	FIGADO	CONTRA FIGADO	TOTAL
	1	9'17	3'68	2'90	3'27	28'11	6'35	38'88	7'61	99'97	81'01	11'44	7'53 99'98
	2	7'65	1'66	2'06	1'13	24'20	9'54	46'16	7'53	99'93	71'62	21'04	7'32 99'98
	3	11'19	13'08	11'02	2'06	21'83	7'02	26'42	7'32	99'94	77'39	14'81	7'78 99'98
	4	8'41	1'59	5'34	3'27	17'20	11'78	41'15	11'19	99'93	64'16	18'93	16'91 99'99
	5	17'00	24'33	18'81	3'53	18'01	2'06	11'95	4'29	99'97	82'78	9'46	7'74 99'98
	6	7'65	3'36	6'39	1'21	33'66	15'97	24'74	6'81	99'79	83'20	12'66	4'12 99'98
	7	3'82	3'19	3'19	2'73	14'81	4'71	36'63	36'61	99'69	77'73	16'30	5'93 99'98
	8	7'65	10'68	4'76	1'68	17'54	7'78	33'28	16'62	99'99	74'53	20'28	5'17 99'98
	TOTAL DE TOTALES	9'07	7'69	6'80	2'36	21'92	8'17	31'65	12'27	99'93	73'45	17'18	9'35 99'98

S E T I E M B R E



### EL MEDIO SOCIOECONOMICO

Si nos ocupamos en este estudio de los niveles socioeconómicos podemos observar:

- Existe una mayor frecuencia de planos detalle en los colegios de medio socioeconómico medio-bajo (10,76%) que en el medio-alto (7,38%).
- Esta situación se repite para el plano medio, para el socioeconómico medio-bajo (4,05%), y para los medio-alto (9,56%).
- También existe una diferencia en la utilización de plano general que es superior para el medio socioeconómico medio-bajo (34,72%) frente al medio-alto (28,59%).
- Si atendemos al número de orden de los cuadros, encontramos algunas diferencias notables. Por ejemplo, en los PG el cuadro número 2 nos informa de un porcentaje superior para los niños socioeconómicamente medio-bajos (53,70%) frente al otro grupo (38,63%). El lector podrá seguir encontrando diferencias en los cuadros, el número 8 para el plano medio y el PGL, en el número 5 para el PD, PM, PE y PG. E igualmente para otros cuadros y planos.
- La tendencia generalizada, no obstante, indica una aproximación de respuestas, con alguna variante.

#### Hipótesis plausibles:

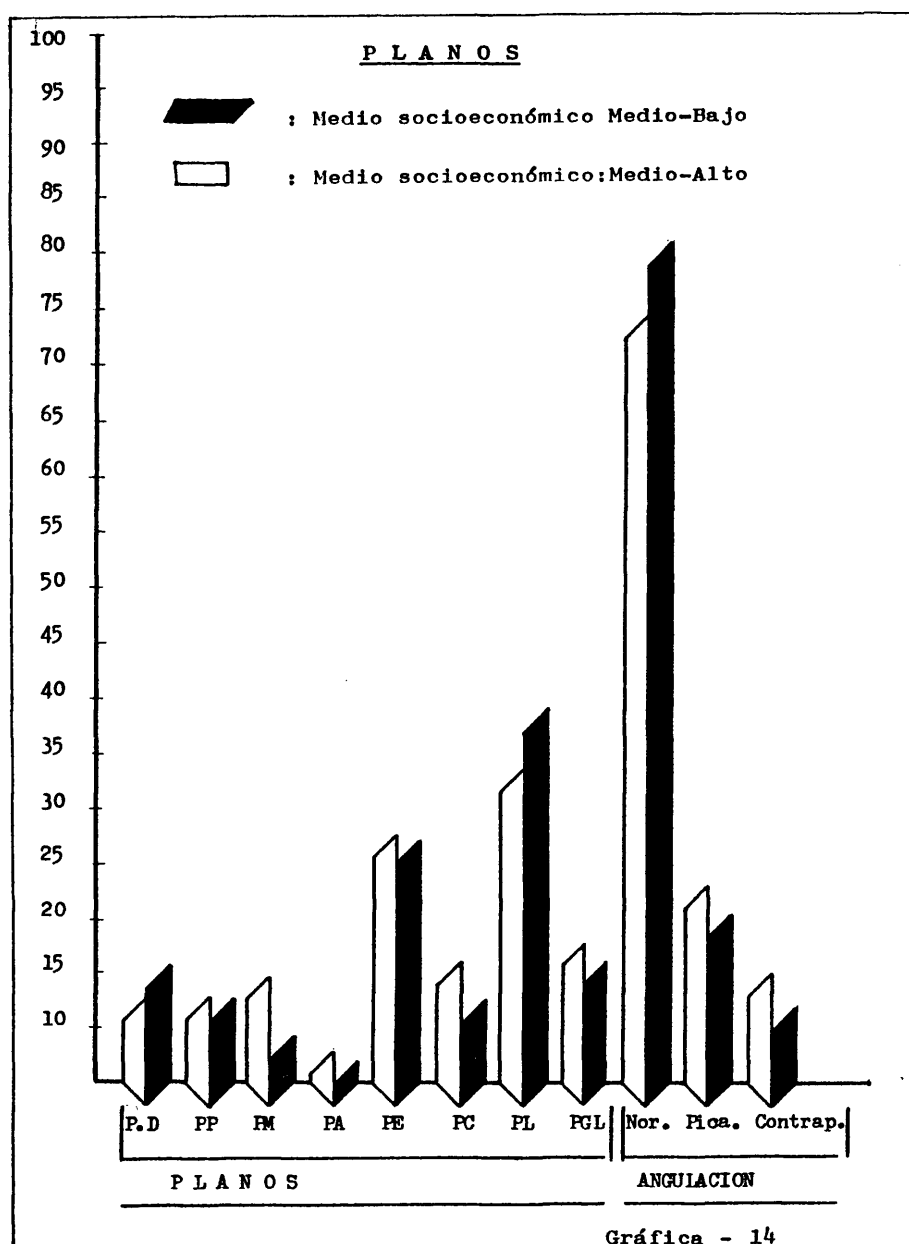
- 1.-En general, el medio socioeconómico cultural no influye ostensiblemente en la respuesta de la planificación a los grafemas-estímulos propuestos.
- 2.-Las diferencias observadas se explican por la influencia de la cultura del medio.

Respecto a la angulación observamos una pequeña incidencia en la utilización del picado (18,75%) y del contrapicado - (10,89%), favorable al medio socioeconómicamente medio-alto --- frente al medio-bajo, 15,62% y 7,81%, respectivamente.

Hipótesis plausible:

Probablemente un mayor contacto con los medios visuales - (como se puede deducir de la encuesta de la posesión de bienes útiles) de los niños del MA incida en una más variada utilización de los ángulos en sus dibujos del relato gráfico.

En la gráfica número 14 podemos observar la proximidad/ de porcentajes entre el medio socioeconómico medio-bajo (área/ en negro) y el medio-alto (área en blanco).



### CREATIVIDAD ICONICO - NARRATIVA Y RELATO

Este ejercicio de creatividad icónica narrativo comporta - la creación de un relato exclusivamente icónico.

A su estudio puede aplicarse el esquema clásico del relato. Como decía Propp, lo que importa realmente en un relato son las funciones (acciones) que se realizan, no tanto quién las realiza ni cómo son realizadas. Si tomamos como ejemplo el relato -- gráfico E2 a F2; fig. 30. El relato es definible por las acciones expresadas allí:

- Un hombre va de caza (iconograma 4).
- Hay un pajarillo (que es visto por el cazador) (iconograma 6).
- Dispara el cazador (iconograma 5).
- (Le da pena) recoge el pajarillo (iconograma 1).
- Se lo lleva (para cuidarlo) (iconograma 3).
- Lo suelta (iconograma 2).
- Le despide con la mano (iconograma 8).

El número siete es introducción al relato gráfico y cumplirá una función de código cultural (REF) en la lectura polifónica de Barthes: equivale al "érase una vez ....." (REF, universo del cuento).

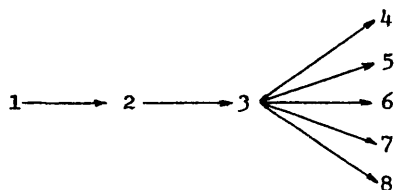
Los indicios en el relato gráfico son expresados, al igual que los personajes y las funciones, por el lenguaje icónico:

La creación de ambiente, en nuestro caso, el campo, es permanente a lo largo de los iconogramas. La emoción del cazador - (cuadro 5) cuando dispara al pajarillo se refleja en su rostro/

que por otra parte nos informa de que es relativamente joven. La emoción que le vuelve a producir al cazador soltar el pajarillo (cuadro 2) es expresada por el niño con una sola pincelada sobre su rostro y con el acompañamiento de los brazos que se integra en toda una expresión gestual del cuerpo, mientras el pajarillo sale "potente", de sus manos. En la figura 29 vemos como un alumno de Guadalajara (G2aI2) ha logrado plasmar todo el ambiente de la 2ª Guerra Mundial.

Como en el relato escrito están estos relatos divididos en secuencias. A veces como en el caso del relato "El negrito aclarado", figura 32 todo es una sola secuencia con unidad espacial. Si no fuese por la obligada discontinuidad material o/ al menos en una posible "transportación" al cine, ejemplificaría un largo plano secuencia

Realmente no es este el tipo más frecuente. En otros se produce la situación contraria, como es el caso de E2aL1, figura 37 en que cada cuadro es una microsecuencia en sí, si exceptuamos el paso entre la viñeta 1 y 5. Generalmente varias secuencias organizaron el relato, integrándose algunas de ellas a su vez por varios iconogramas. Las formas de las interdependencias son muy variadas. Podríamos esquematizar el relato: "La muerte de Kennedy" de la siguiente forma: (ver figura 28)



El iconograma número tres, es el núcleo fundamental del relato que integra por sí mismo una secuencia y que tiene sus/

antecedentes en el 1 y 2 y sus consecuentes en el 4, 5, 6, 7, 8.

Los niños han hallado ayudas de campos icónicos para este tipo de expresión: Así el sueño es representado, ver figura -- nº36 (M2D3) en el ejercicio "El sueño olímpico" por la conjunción de tres formas icónicas, al menos dos tomadas del tebeo. En el cuadro nº 1, un joven presumiblemente deportista sueña, y hay tres signos por los que podemos deducir que está soñando:

- Está recostado en un árbol.
- Hay un globo, como en los tebeos, cuya delta en forma de pequeños globos indica su cabeza; luego por convención, al menos, es un pensamiento.
- Le sale de su boca una onomatopeya que sugiere ronquido o respiración particular de quien duerme.

A partir de aquí, de las viñetas 2 a la 6 incluidas se -- puede considerar que es un sueño: deducción fácil de obtener si observamos cómo el cuadro 6 se cierra con un globo con delta en burbujas y que la 2 se abre tímidamente en el ángulo superior izquierda también con burbujas. Por otra parte el contenido icónico del globo del cuadro número 1 nos lo indica. Se nos informa de cuándo termina el sueño, viñeta 6 y aquí se produce una situación realmente interesante: el iconograma número 7 -- continúa la acción iniciada en el número 6; sólo que el número 6 es todavía sueño y el 7 es realidad. Es como si el iconograma 7 hiciese realidad lo soñado.

En el ejercicio "Crimen a bordo" de un niño de Córdoba -- (C2P2), la historia relatada icónicamente entre el cuadro 2 y el 7, ambos inclusive, nos es devuelta finalmente como represen-



tación. El iconograma número 8 lo revela plenamente, pero el número 1 ya nos pone en guardia al recoger en un globo con burbujas toda imagen del barco. Es de estimar la fuerza de persuasión realista que tiene la obra, tanto en su expresión gráfica como en la narración escrita. La intriga está perfectamente -- apoyada por la proyección de las sombras sobre la pared. También aquí en este relato tenemos el aporte de la onomatopeya: "toc, toc".

Igualmente la dinamización de la imagen, tomada del comic, y a su vez, el comic de la fotografía, la han utilizado los niños en sus relatos; si bien en muy contadas ocasiones. Ver figura/ 37/3 , cuadro 3 (C2F2).

El cuadro dentro del cuadro: figura 40 (M1aD5) generalmente los cuadros, mapas, gráficos, son utilizados para informar. Tal es el caso de la figura 40 cuadro 6 que incluso para que no se pierda el contexto de la representación de la tierra en mapa hay una mano que indica el lugar.

En la figura 33/7 se puede percibir el efecto impacto --- (C2L3).

La lista podría hacerse más amplia y los ejemplos más --- abundantes; se han tomado sólo algunos representativos.

Una última precisión, a este respecto, sin embargo es importante: estas soluciones, como es obvio, han surgido instintivamente en la realización icónica de los relatos. Por este camino podrían hacerse estudios que lograrían la normalización de un código de expresión para el relato puramente icónico.

Sin embargo, no se pretende lanzar al mundo de la comunicación este tipo de relato. Su campo puede estar en la investigación o en la realización estética.

### Estilos de enunciación.-

Si nos hacemos aquí la misma pregunta que nos haremos en el relato escrito página 728 , la respuesta, seguramente, no va a ser la misma.

Después de analizar los relatos icónicos ateniéndonos a los cuatro tipos de enunciación descritos por P. Clanche llegamos a la conclusión de que el relato icónico alcanza un alto porcentaje en el grupo IV, o sea el sujeto del enunciado (héroe) es completamente independiente del sujeto de la enunciación (escritor, autor del relato ).

Esta clase IV ha alcanzado el 87,5 % en los colegios de una situación económica social media baja, y en los de media-alta ha sido todavía superior, 95,07%.

Según recordamos en las restantes clases de enunciación, descritas por P. Clanche, había algún grado de relación entre el sujeto del enunciado y el de la enunciación, entre autor y personaje, aunque sólo fuera como en la clase III en la que el autor asistía a la acción en todo o en parte como a un espectáculo, o hacía como si asistiese.

Así pues, el niño, al menos de esta edad, entre los 11 y 14 años, cuando cuenta una historia mediante un relato icónico tiende a no integrarse temática y expresamente en él, lo que no nos faculta para considerar que no se exprese tácitamente; que a través de aquel personaje que el niño ha distanciado como autor mediante el estilo de enunciación no se nos esté dando, no esté diciendo algo de sí, no llegue, incluso, a ser su propia identificación.

La razón de este distanciamiento se encuentra en el propio modelo de expresión icónica.

Sin embargo, el niño dice mucho de sí a través del dibujo, volveremos sobre ello.

Relato - icónico

Tabla nº 50

	C L A S E S							
	+ I	- I	+II	- II	= II	III	IV	TOTAL
M.B.	4,16	0,92	1,38		4,62	1,38	87,5	
M.A.	1,89		0,75		1,51	0,75	95,07	99,97
TOTAL	2,91	0,41	1,04		2,91	1,64	91,66	99,97

Los ejercicios del test de creatividad icónica narrativa, como ya hemos indicado anteriormente, pueden ser analizados como relatos. Los relatos son definidos por el telos, o función teleológica, por su teleonomía, que es la concurrencia de todas las acciones del relato en la obtención de un final dramático que -- cierra suficientemente la diégesis. Si el final mejora la situación del héroe nos encontramos con un final eutético, si las empeora, distético, y si la orientación del relato no es hacia un final dramático, nos encontramos con textos atéticos. (Para mayor información y más detallada véase página 738 y ss.)

La tabla nº 53, recoge los tantos por ciento del relato escrito y del icónico, que nos permite analizar por separado cada uno de los dos y de entablar comparaciones. El lector podrá sacar sus propias conclusiones del análisis de los datos recogidos.

La muestra corresponde al curso séptimo tanto para los relatos escritos, como para los icónicos.

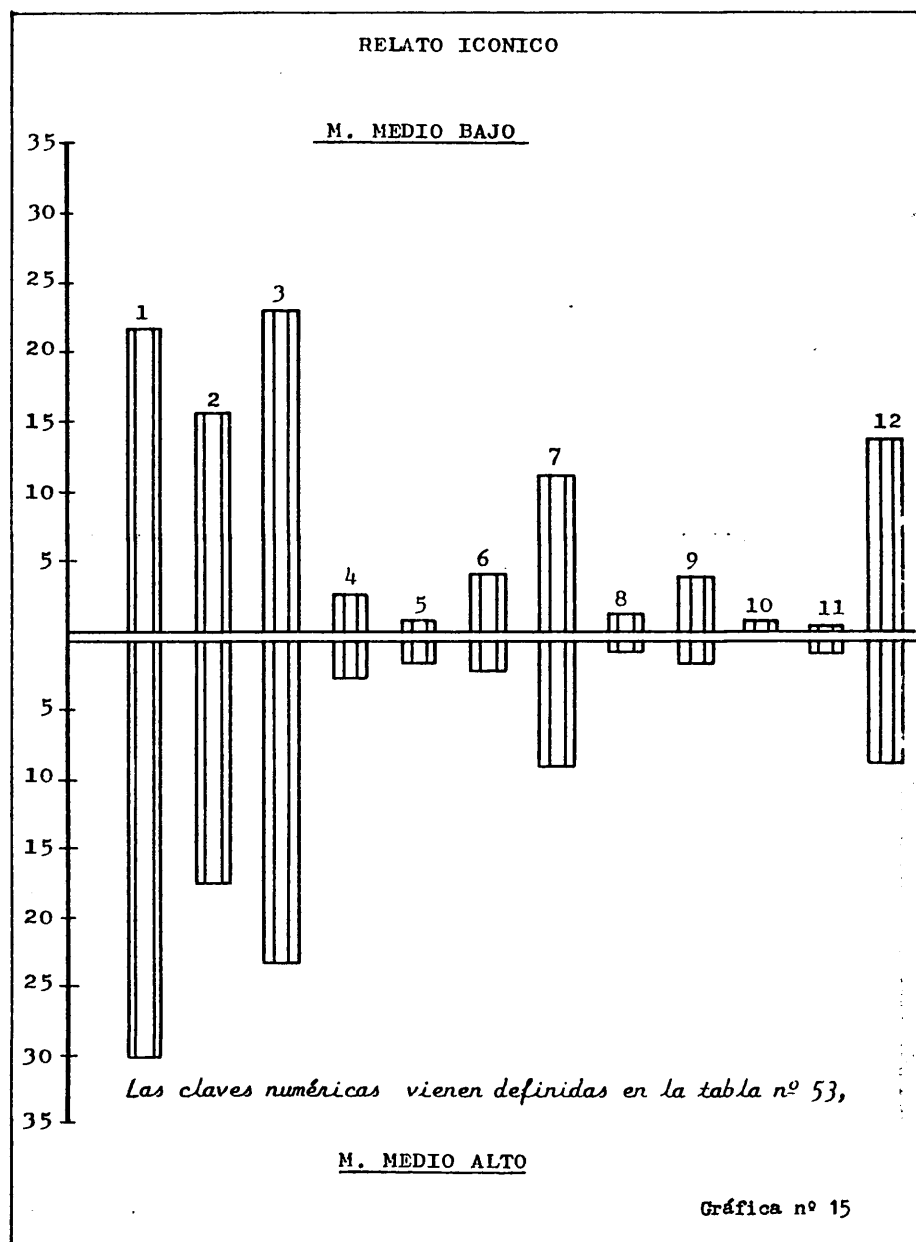
Los relatos icónicos se caracterizan por el predominio de la categoría 1, textos eutéticos-eupóricos y por los eutéticos-dispóricos. Las categorías: 11, 9, 5, 8 y 4 son las que marcan la mayor infrecuencia respecto a la clasificación de los relatos a través de sus ejes pórico y télico.

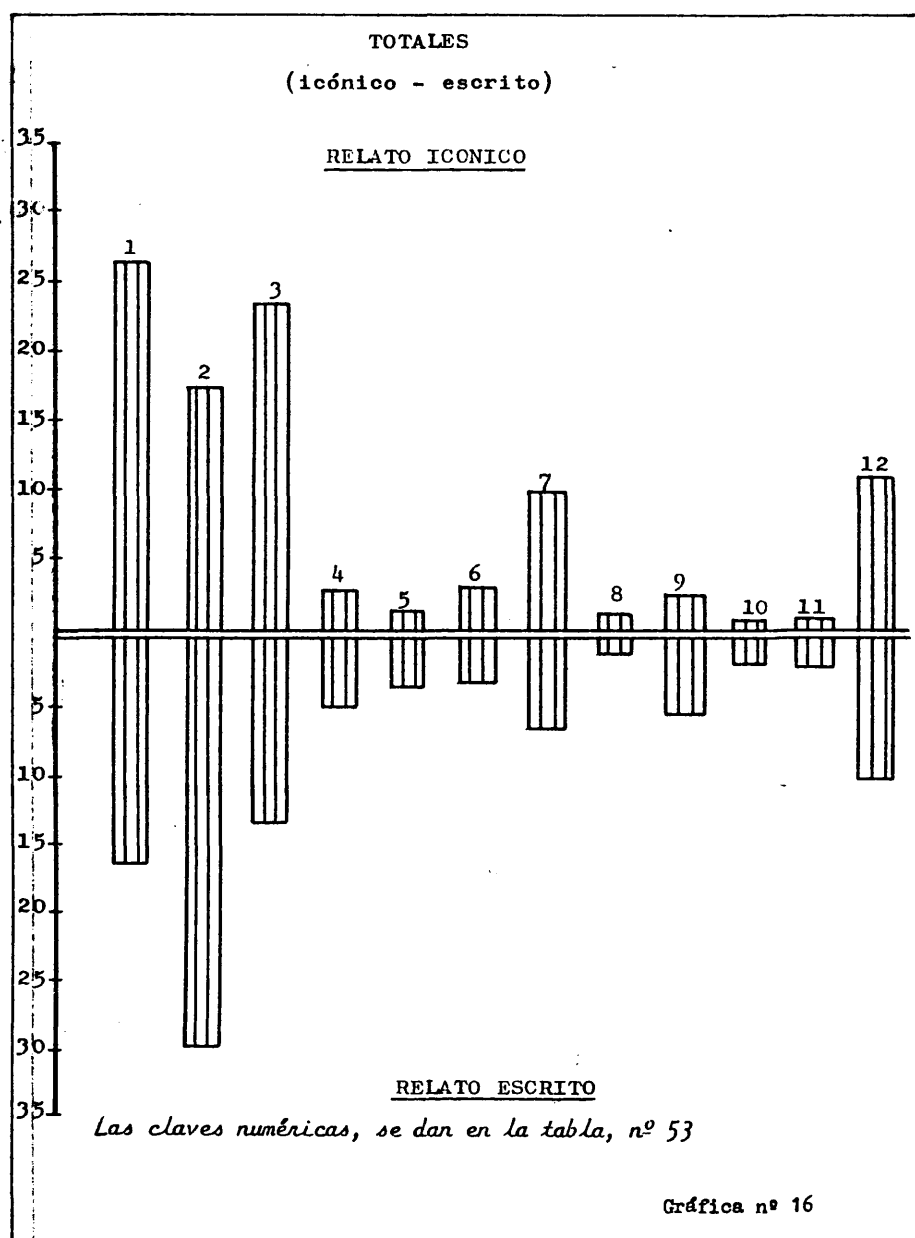
El análisis puede seguirse atendiendo a los medios socioeconómicos (M B) y (M A), entre los que no encontramos apenas diferencias.

Sin embargo, las diferencias se marcan más fácil y poderosamente entre los dos tipos de relato, el escrito y el icónico, que es el producto, en este momento, en que se ha concretizado la capacidad y medida del test de creatividad icónico-narrativo:

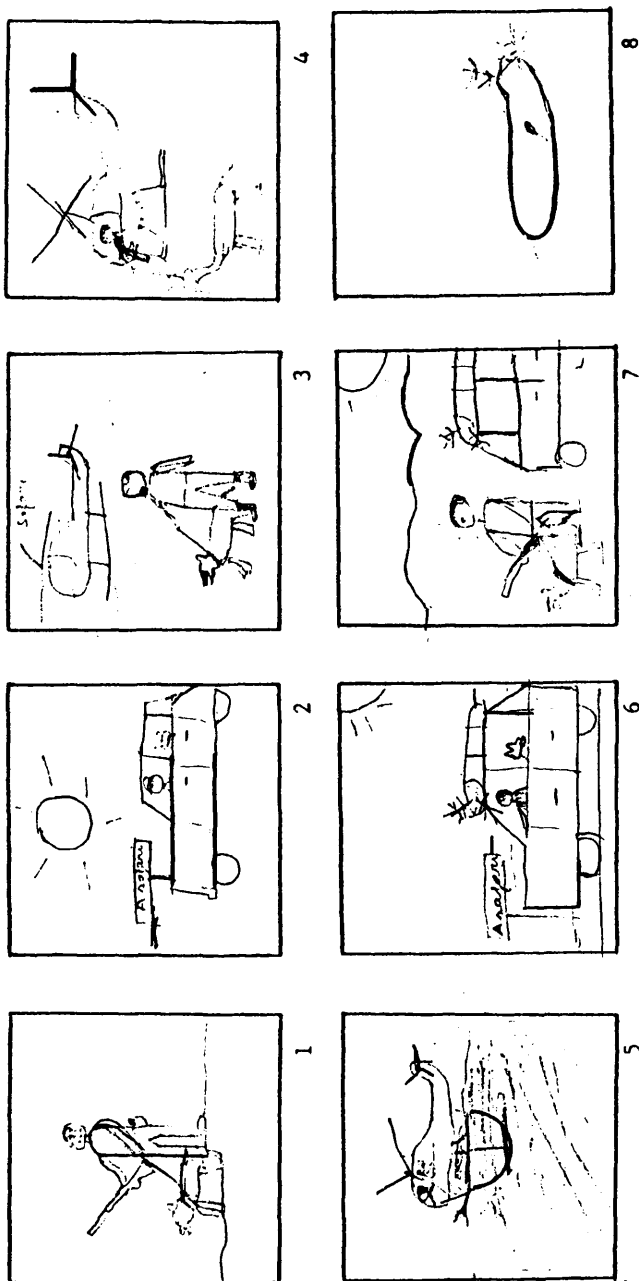
Existe una notable diferencia favorable a los textos eutélico-co-eupóricos para el relato icónico (del test CIN); igualmente - podría predicarse del eutélico dispórico también favorable al - relato icónico del test CIN. El relato escrito, por el contrario, alcanza mayores porcentajes en los textos eutélico-eupórico dispórico. Así, pues, parece ser que la expresión del telos y el poros pudiera quedar afectada por los elementos materiales y formales utilizados para su contrucción o invención.

Tabla nº 53	RELATO ICONICO		RELATO ESCRITO		TOTALES AMBOS RELATOS	
	M. B.	M. A.	M. B.	M. A.	ICONICO	ESCRITO
1.- Eutéllico - eupórico	21'75	30'30	16'20	17'04	26'45	16'66
2.- Eutéllico - eupórico	15'74	17'50	28'24	31'06	17'50	29'79
3.- Eutéllico - dispórico	23'14	23'48	12'50	14'39	23'33	13'33
4.- Eutéllico - apórico	2'72	2'65	4'16	5'30	2'70	4'79
5.- Distéllico - eupórico	0'92	1'51	4'16	3'03	1'25	3'54
6.- Distéllico - eupórico	4'16	2'27	3'24	3'03	3'12	3'12
7.- Distéllico - dispórico	11'11	9'09	7'87	5'68	10'00	6'66
8.- Distéllico - apórico	1'38	0'75	0'46	1'51	1'04	1'04
9.- Atéllico - eupórico	0'92	- -	2'31	3'40	0'41	2'91
10.- Atéllico - eupórico	3'70	1'51	6'48	4'54	2'50	5'41
11.- Atéllico - dispórico	0'46	0'75	2'31	1'89	0'62	2'08
12.- Atéllico - apórico	13'88	8'71	12'03	9'46	11'04	10'62







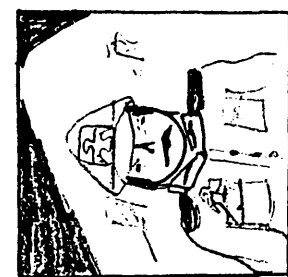
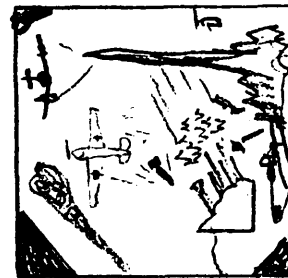
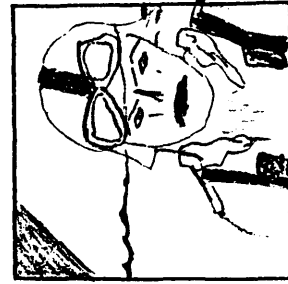
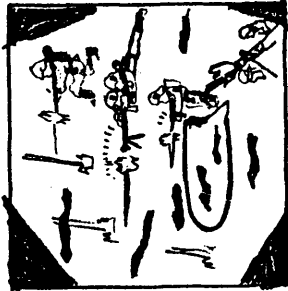
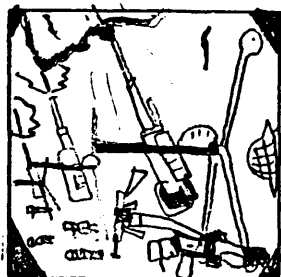
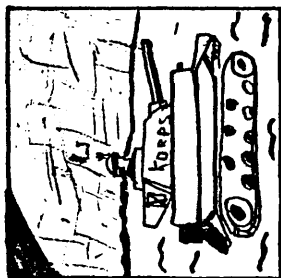
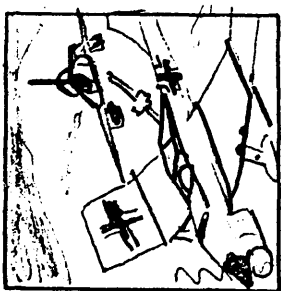


Número de orden: 2-3-4-8-5-1-7-6.- TÍTULO: LA CACERÍA DEL CIERVO.

Breve descripción: Un cazador va a cazar (2), coge un helicóptero alquilado (3) se sube en él (4).

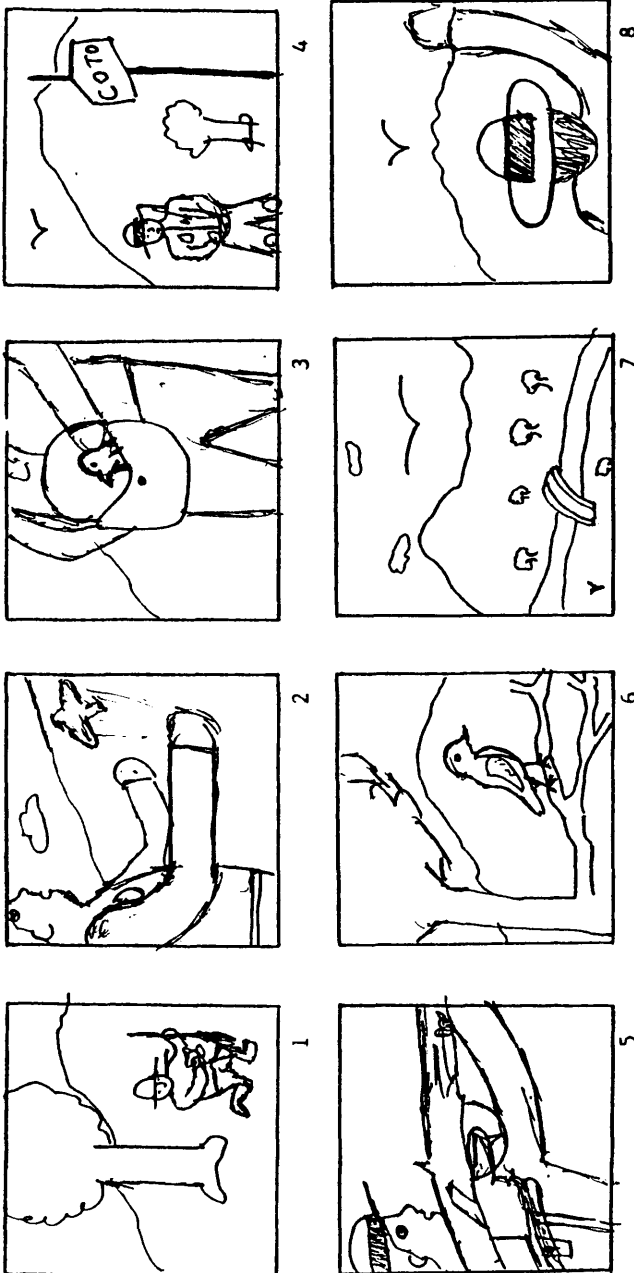
Después de un rato ve un ciervo (5) y le dispara.

Al ver que está muerto (5) baja a cogerlo el cazador. El cazador con su perro se dedican a buscarlo por el campo (1). Lo suben a un coche (7) y como es tarde se lo llevan a casa.



- El número de orden es: 2, 1, 3, 4, 5, 6, 8 y 7. Título: LA VICTORIA DEL REICH.
- Narración breve:
2. Alemania manda una ofensiva contra la Somalia inglesa en África.
  1. Los ingleses disparan sus enormes cañones de 90 mm.
  3. Los alemanes atacan con los paracaidistas de diablos verdes acabando con toda resistencia inglesa.
  4. Pero los ingleses llevan la superioridad aérea acabando con los stukas y haciendo retroceder a los diablos verdes.
  5. El teniente Mak Erkman apoya su teoría de que un ataque aéreo apoyaría la infantería.
  6. Los alemanes atacan por aire y destruyen todas las baterías y aviones.
  8. Después los diablos verdes atacan a gran escala haciendo retroceder y aniquilar a los ingleses.
  7. Joseph Erkman grita ¡No disparad hemos vencido!

Figura nº 29

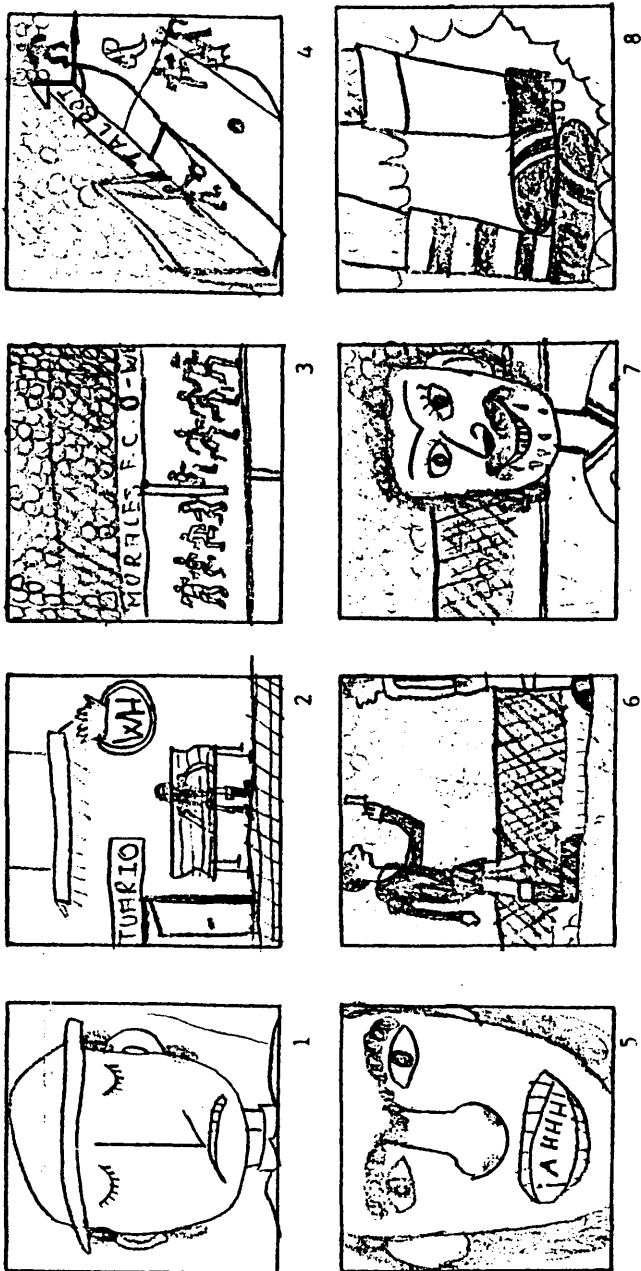


El número de orden es: 7, 4, 6, 5, 1, 3, 2 y 8. Título: LA CAZA.

Narración breve:

7. Es una tarde de verano.
4. Un cazador salió a cazar.
6. Vio un pajarillo.
5. Y le disparó.
1. Hiriéndolo en un ala. Al cazador se le ablandó el corazón.
3. Y decidió curarlo.
2. Y soltarlo.
8. Para que viviera mucho tiempo más.

Figura nº 30



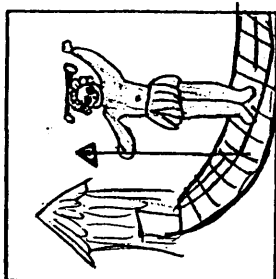
El número de orden es: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Título: PISOTON EN EL WEST HAM.

Narración breve:

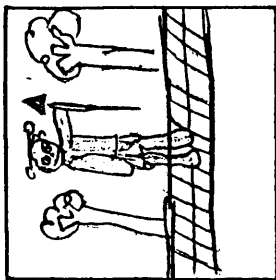
1. Va el árbitro, porque es un partido de fútbol, al estadio donde se enfrentaba el West Ham y Morales F.C.
2. Está el árbitro sentado vistiéndose.
3. Salen los jugadores al campo de fútbol.
4. Se lanza un córner y se produce el pisotón.
5. Grita el que le han dado el pisotón.
6. El árbitro muestra la tarjeta amarilla.
7. Al que le han pisado se sonríe porque al otro le han enseñado la tarjeta.
8. Se gana otro pisotón.

Figura nº 31

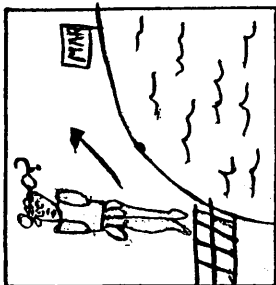
Figura nº 32



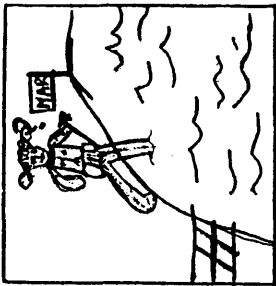
1. Es un negrito que sale de su poblado.



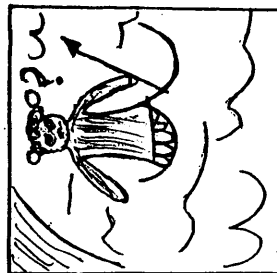
2. Camina, camina sin descansar.



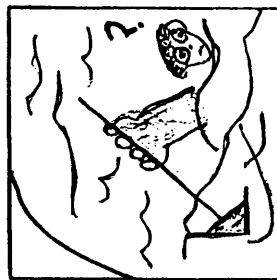
3. Llego al lado del mar.



4. Como es muy curioso se mete en él.



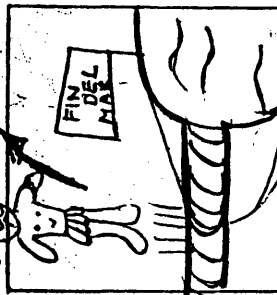
5. Empieza a cubrirle.



6. Le cubre más y más.

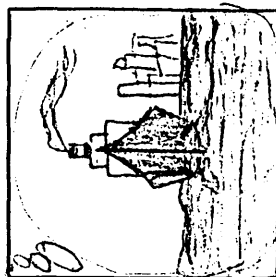


7. Empieza a salir.

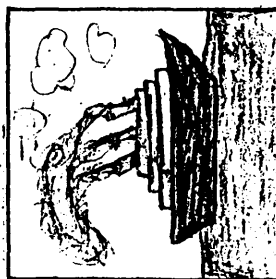


8. El negrito ahora es blanco, y salta de alegría, ¿por qué? pues — porque el agua del mar/ le ha aclarado la piel.

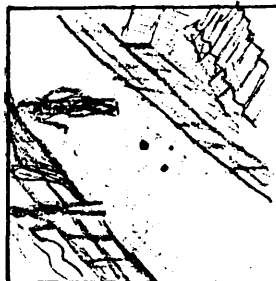
El número de orden es: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.  
Título: EL NEGRITO ACLARADO.



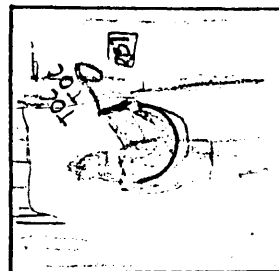
1. El Quin Mary zarpa del puente de New York, a las 00.00 horas, llevando a bordo a un polizón...



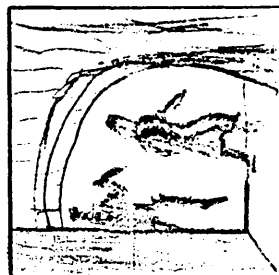
2. En su travesía, va ya lejos de tierra.



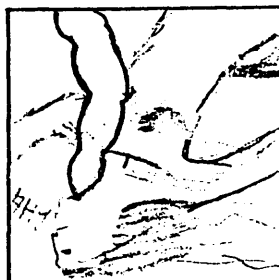
3. En la primera noche el polizón (un criminal) va a la señora Van Deen, una privilegiada.



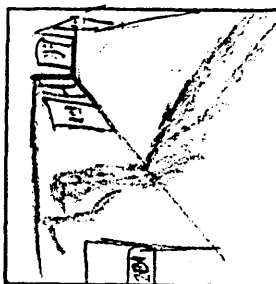
5. Va a su camarote, pero ella consiente del peligro, no abre.



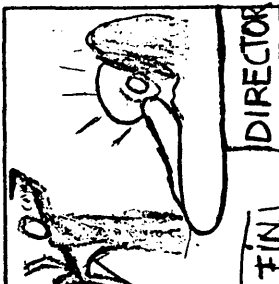
6. Ella va a dar parte al capitán, pero allí está él.



7. La captura y con medio cuerpo fuera de cubierta, dispuesto a...



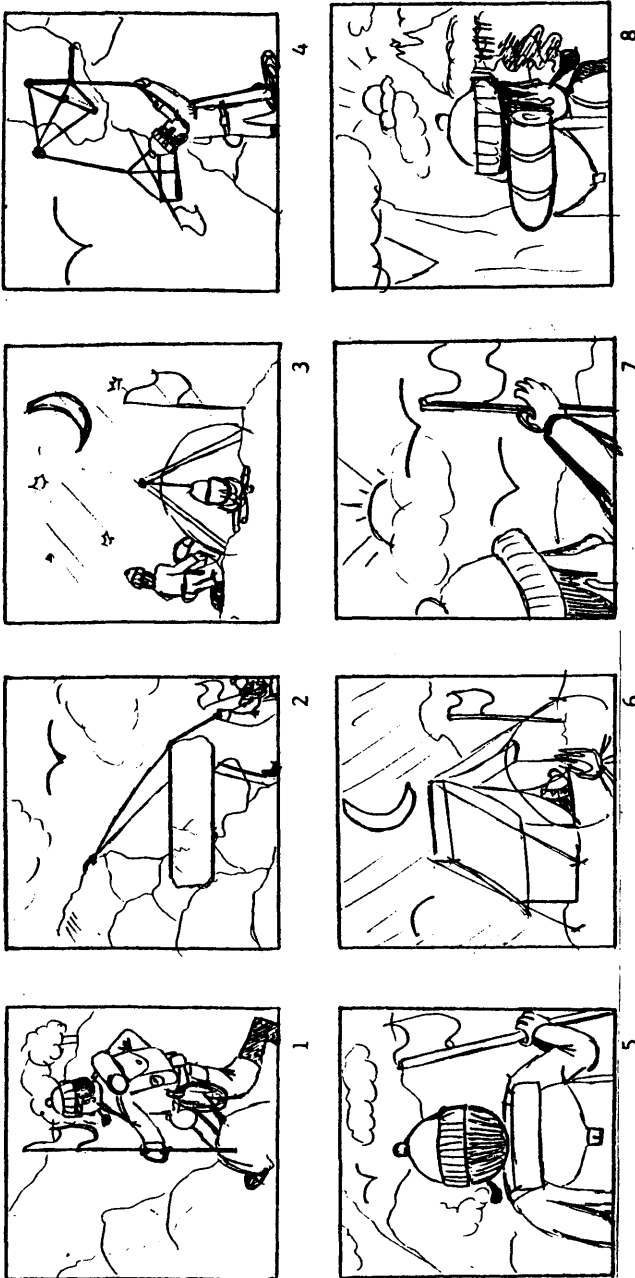
4. La sigue con una intención: "matarla".



8. ...matarla y a arrojarla al profundo y tenebroso mar. Pero se oye una voz que dice: - ¡CORTEN!

El número de orden es: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.  
Título: CRIMEN A BORDO.

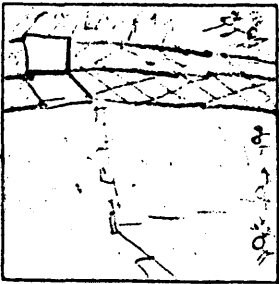
Figura nº 34



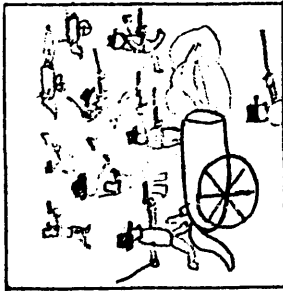
El número de orden es: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Título: LA ESCALADA AL PICO

Narración breve:

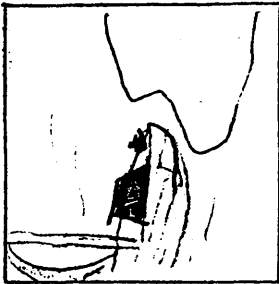
1. Es la historia de un escalador.
2. Va conquistando la montaña.
3. En los rellanos para a descansar.
4. Nuevos esfuerzos para alcanzar la cumbre.
5. Cuando llega a la cima ve pagados sus esfuerzos.
6. La conquistó y plantó su tienda de campaña.
7. Ha de volver. Allí quedará su bandera.
8. De vuelta a la ciudad mira hacia atrás y ve su bandera elevada en la cumbre.



4



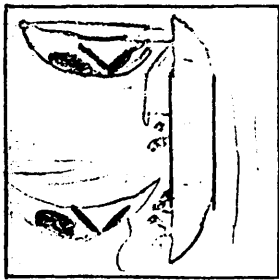
8



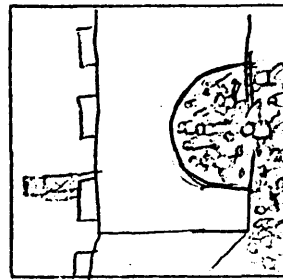
3



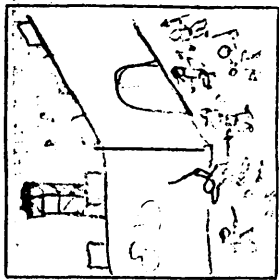
7



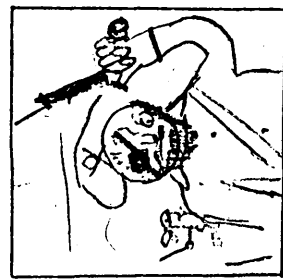
2



6



1



5

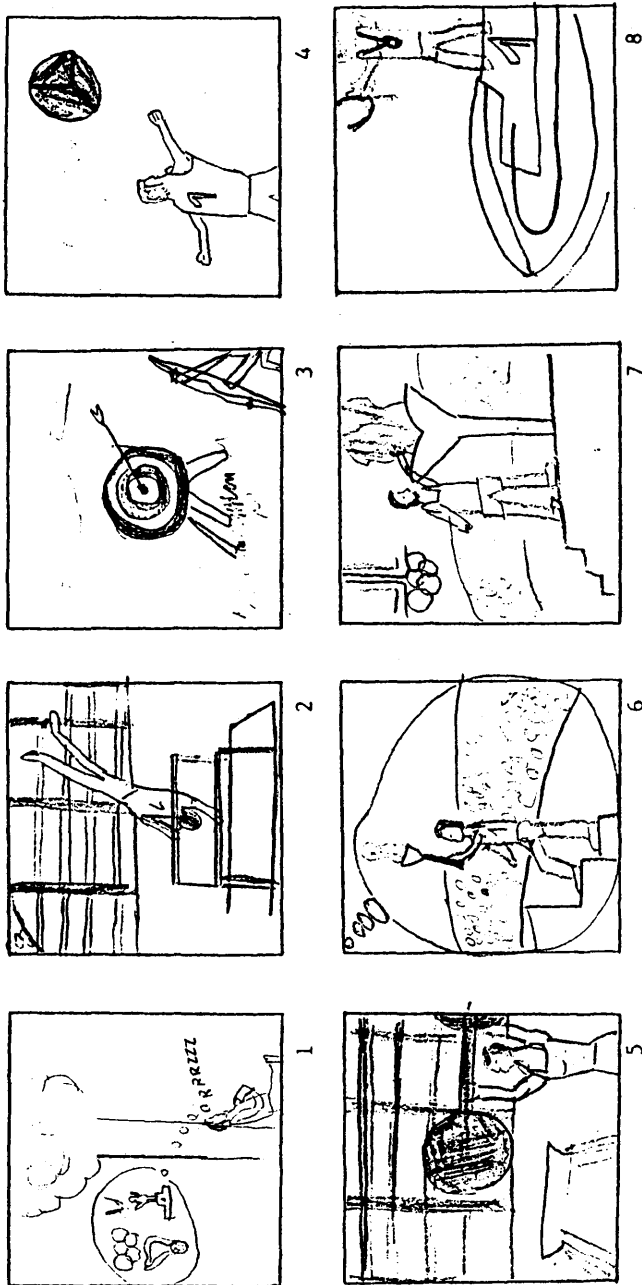
El número de orden es: 5, 1, 6, 7, 8, 4, 2 y 3. Título: LOS CAÑONES DE LA COSTA.

Narración breve:

5. Barba Negra es el más temido de los piratas, su misión es la de apoderarse del fortín español.
1. Sus piratas dominan a los centinelas.
6. Los piratas entran en el fortín.
7. Pero al entrar al fortín son atacados por la artillería.
8. Eran los famosos "cañones de la costa".
4. Desde la torre lanzan flechas a los piratas y cayeron todos muertos.
2. Barba Negra huye en un flotín que le queda.
3. Nunca más Barba Negra podrá atascar ese fortín, sus soldados han muerto.



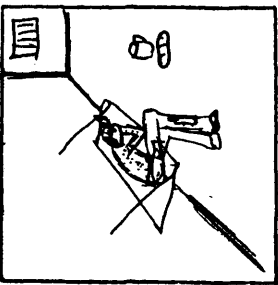
Figura nº 36



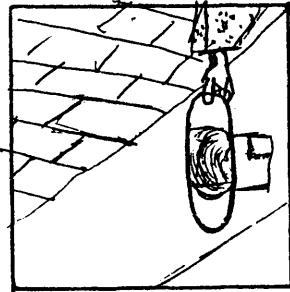
El número de orden es: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Título: EL SUEÑO OLÍMPICO.

Narración breve:

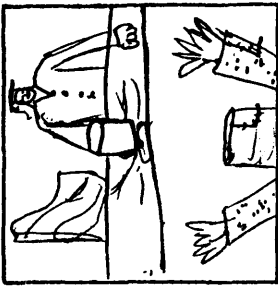
1. Un chico sueña ser campeón olímpico.
2. Se ve campeón en las distintas modalidades y se entrena en barra,
3. en arco,
4. en lanzamiento de disco,
5. en halterofilia,
6. llevará el fuego olímpico.
7. En realidad le tocó el honor de portar la antorcha olímpica.
8. Más después ve su deseo cumplido: ha ganado una medalla.



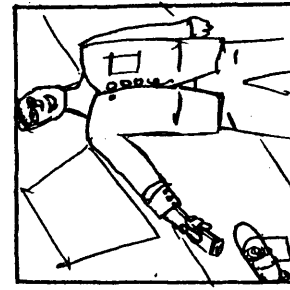
4



8



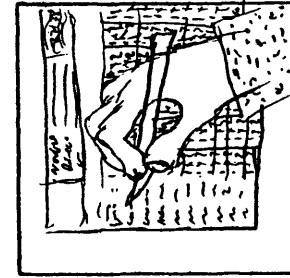
3



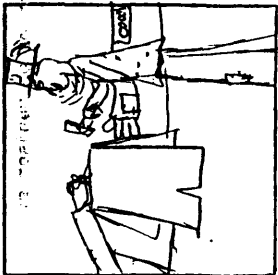
7



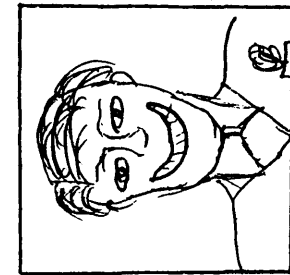
2



6



1



5

El número de orden es: 8, 6, 2, 4, 3, 1, 5 y 7. Título: UN HOMBRE CON COMPRENSION.

Narración breve:

8. Erase una vez un hombre.
6. Que hizo una quiniela y le tocó.
2. Al ir a cobrarla, le dijeron que no se la pagan y...
4. le metieron en la cárcel por alterar el orden público.
3. El jurado declaró su inocencia y el derecho a cobrar la quiniela.
1. Se compró un traje.
5. Era feliz.
7. Y a los pobres les daba dinero, los comprendía.

Figura nº 37

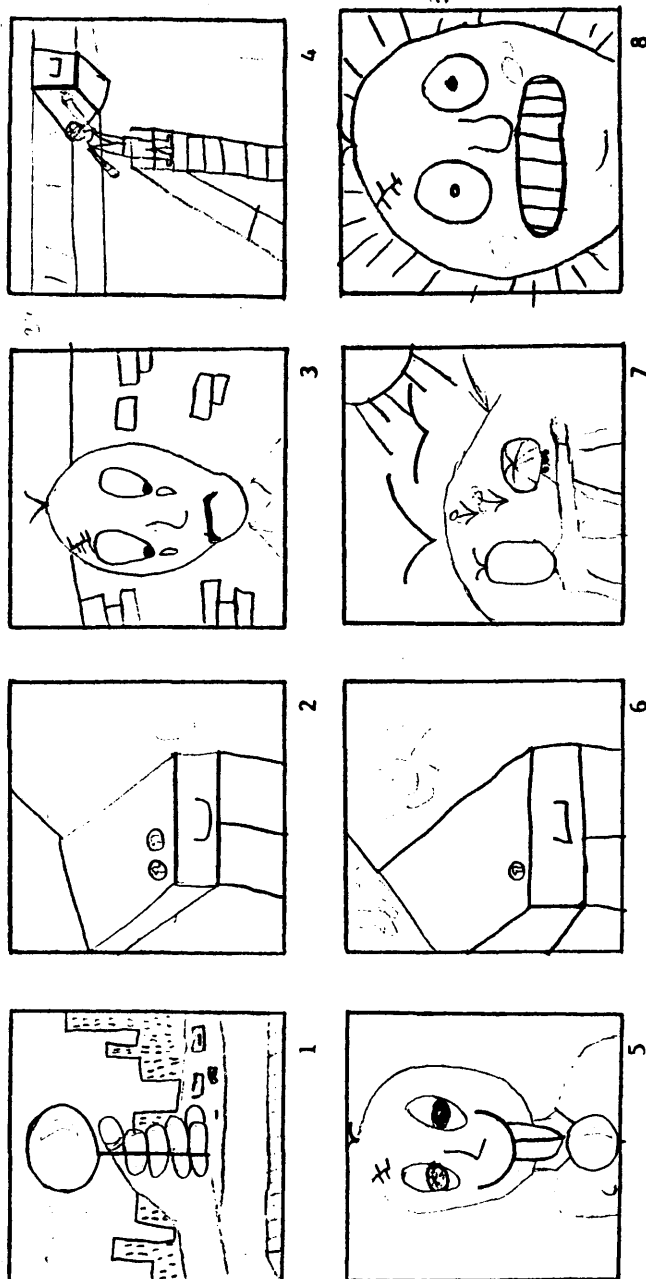


Figura nº 38

Número de orden: 1-2-3-4-5-6-7-8.- "La indigestión".

Breve descripción: 1.-Un niño se ha comprado un chupachús.

2.-Le quedan dos duros.

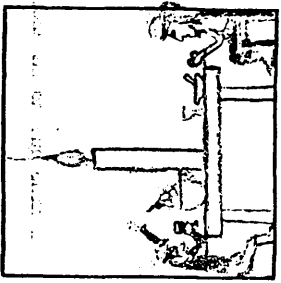
3.-Otro niño llora porque no tiene chupachús.

4.-El chico que le ve, decide comprarle uno con sus ahorros.

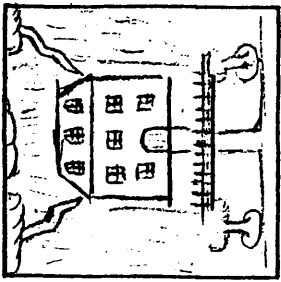
5.-El chico está contento.

6.-Ya nada más le queda un duro. 7.-Pero los dos están contentos.

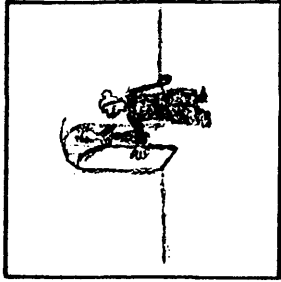
8.-Al niño que no ha ahorrado, le ha dado un cólico.



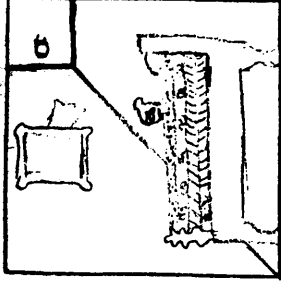
1



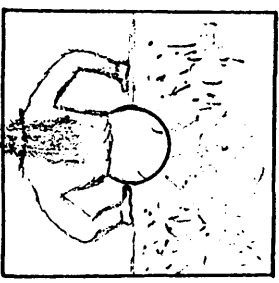
2



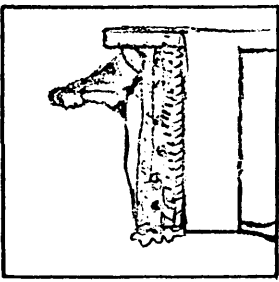
3



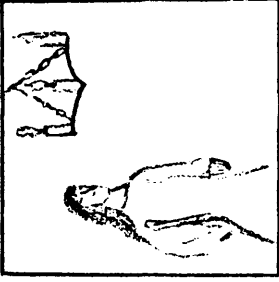
4



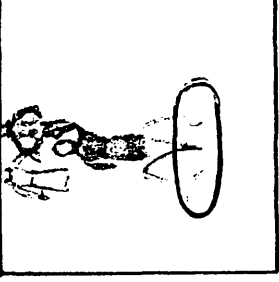
5



6

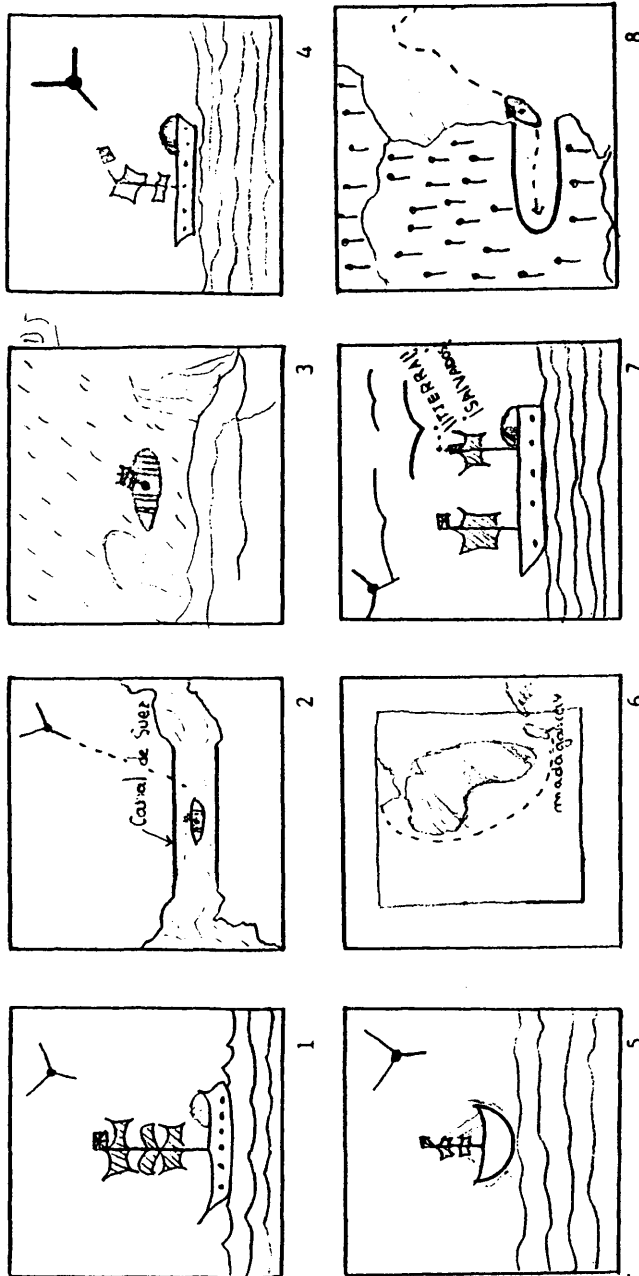


7

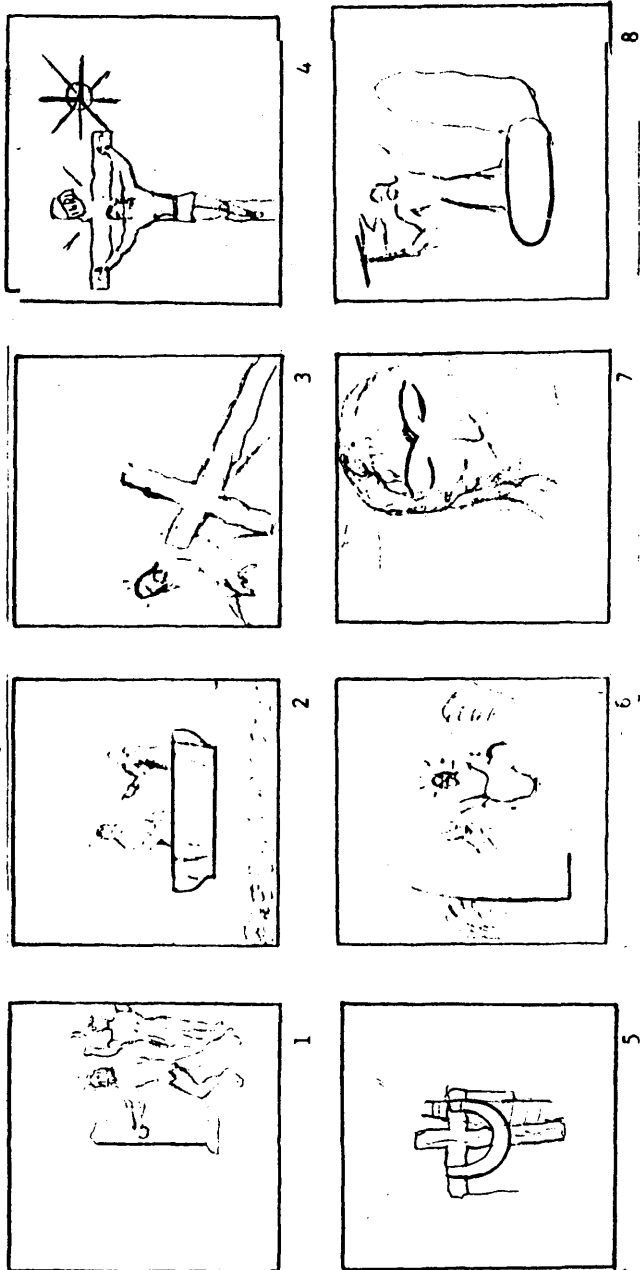


8

Número de orden: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.- Título: "LA PRINCESA IDEAL".  
Breve descripción: 1.-El príncipe comentando a su padre cuál sería la princesa ideal.  
2.-Una noche de tormenta.- 3.- Una princesa pregunta si se puede alojar.-4.-El ama de llaves ha colocado un garbanzo bajo siete colchones para probar si es delicada.  
5.-Princesa sentándose en la cama.-6.- Levantándose la princesa de la cama.-7.-Quejándose de que había pasado mala noche.- 8.- Al día siguiente el príncipe casándose con la princesa ideal.



Número de orden: 1-2-3-4-5-6-7-8- Título: EL NAVIO PERDIDO.  
 Breve descripción: Un barco sale de Huelva con un cargamento de productos de alta calidad (1) para llevarlos a Madagascar. Al pasar con el Canal de Suez (2) surge una tormenta (3). El barco por suerte logra salir de la tempestad (4) aunque algo roto y demasiadas pérdidas humanas. Los supervivientes tras una semana no tienen alimentos ni agua (5). Sin esperanzas revisan el mapa, (6). Casi en la desesperación el vigía grita : ¡Tierra!! Estamos salvados!. 7). Era Madagascar (8).



Número de orden: 6-2-1-3-4-7-5-8. Título: LA PASION.-

Descripción breve:

6.-Entrada triunfal.-2.-Sentencia.-1.-Azotes en la columna.-3.-Jesús porta la cruz.-  
4.-Jesús es crucificado.-7.-Jesús muere.- 5.-Lo bajan de la cruz.-8.-Jesús resucita.

Figura nº 41

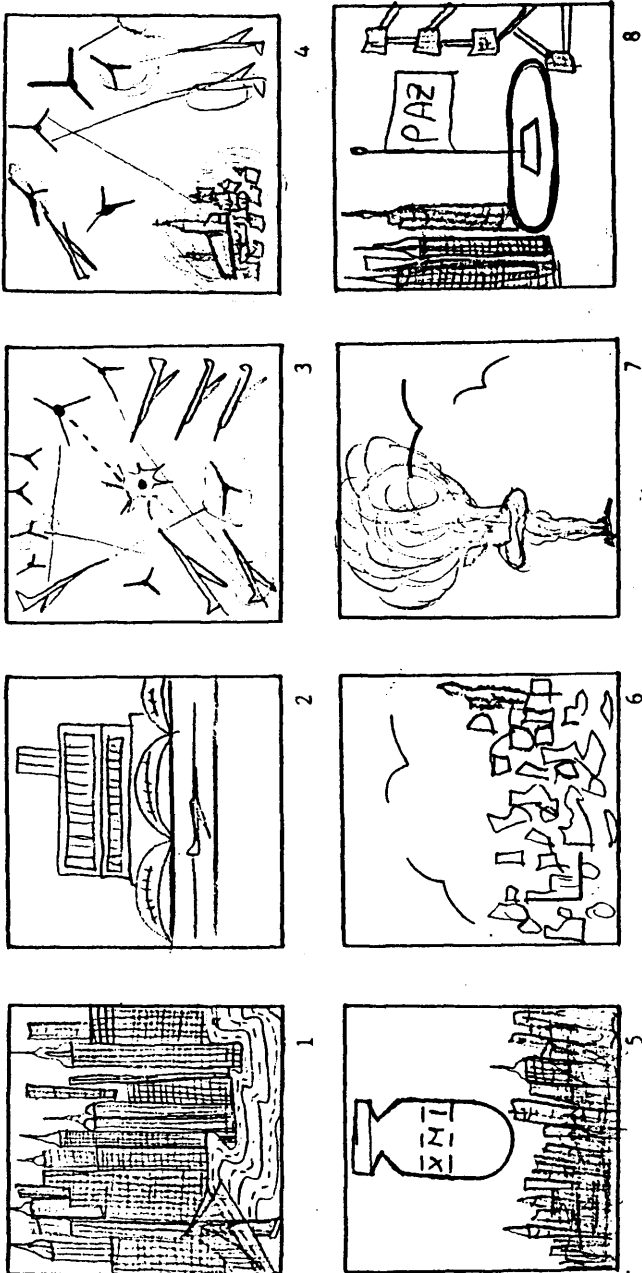


Figura nº 42

Número de orden: 1-2-3-4-5-7-6-8.-Título: LA DESTRUCCION DEL MUNDO

Descripción breve: 1.-Amanece en New York, ciudad de rascacielos. Todo está tranquilo.

2.-Pero un día estalla la guerra con los marcianos y despegan aviones.

3.-Aviones y naves enemigas se destruyen.-4.-Los marcianos van a destruir un pueblo y las fuerzas terrestres llegan tarde.-5.-Una bomba XMI va a caer a New York.

7.-Una explosión en cadena ha destruido todo.-6.-Ya sólo quedan ruinas, restos y pájaros que revolotean.- 8.-Si todo hubiera sido como en el dibujo -8-, la bandera de la paz sería la reina y las dos ciudades unidas.

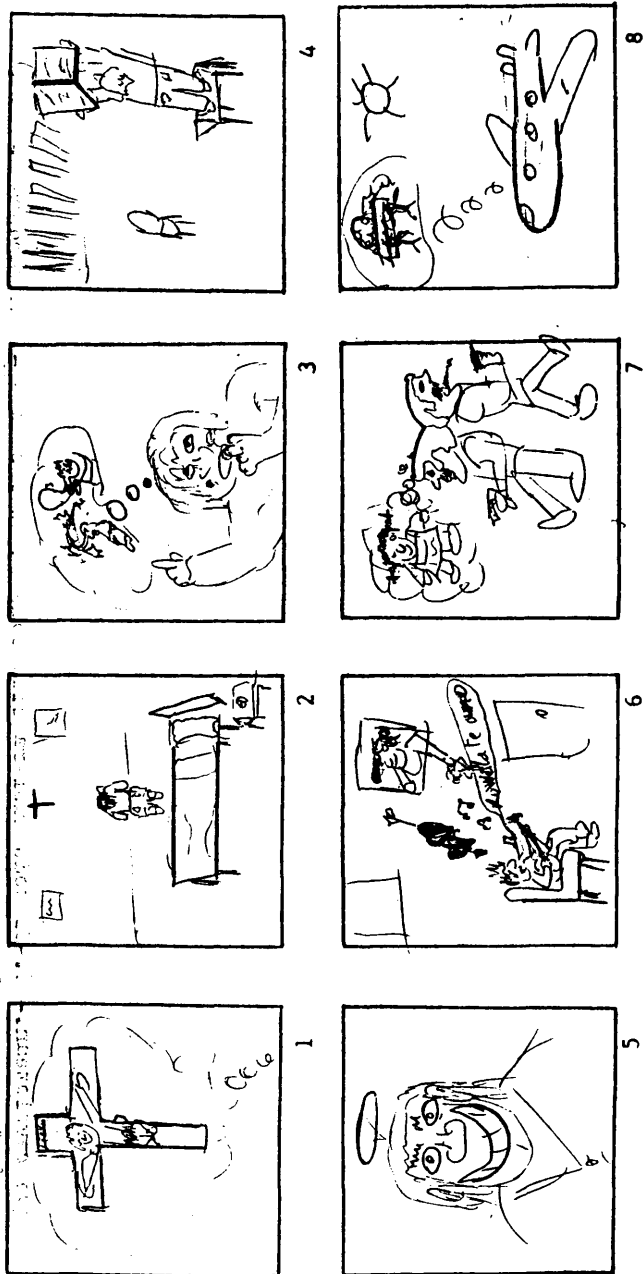


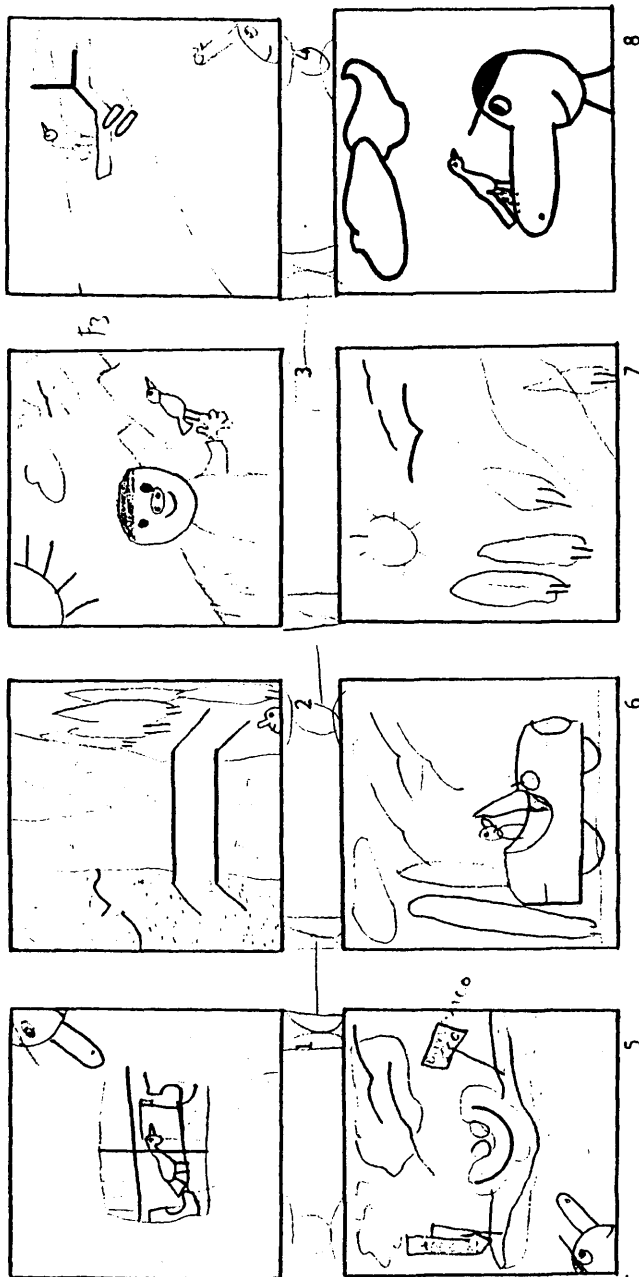
Figura nº 43

Número de orden: 1-3-5-2-4-6-7-8. Título: LA VIDA DE MANOLO:

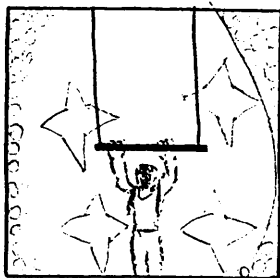
Breve descripción: Recuerdo que Jesús murió por salvarnos (1) y yo no sé si ser bueno o malo (3). Entonces consulté un libro de papá (4) y prometí al Señor ser bueno (2,5). Cuando fui mayor me enamoré de una joven (6), pero otro me la quería quitar. Echamos un duelo (7) y yo le gané por lo que me llevé a mi amada a otro país de vacaciones (8).



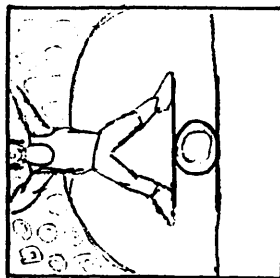
Figura nº 44



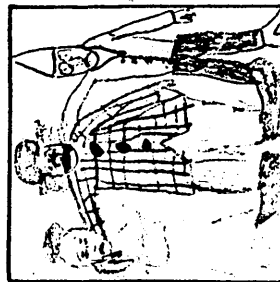
Número de orden: 2-6-7-5-3-1-8-4.- Título: "Federico Narigón, el ex-amigo de los pájaros"  
 Breve descripción: Un día Federico desde un puente miró y unos pajaritos vió (2) al día siguiente el coché cogió (6) y al parque de Doña Ana a verlos marchó (7). Allí un nido observó que al verlo le emocionó (5). Con los pájaros jugó (3) y uno enjaulado encontró (1) Como no podía resistirlo lo soltó y el dueño a palos le molió. Pero un día un pajarito en las narices de Federico Narigón se posó (8) y unas cagaditas echó. Y Federico dos tiros le pegó (4).



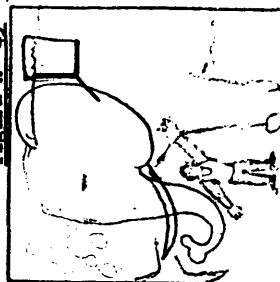
1



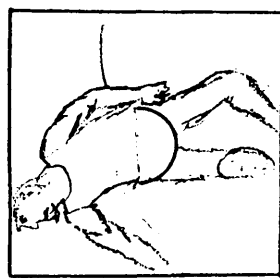
2



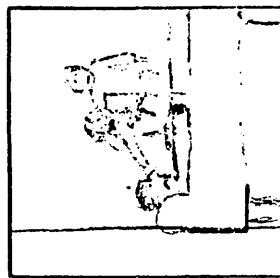
3



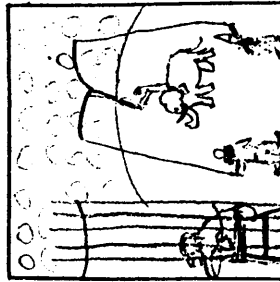
4



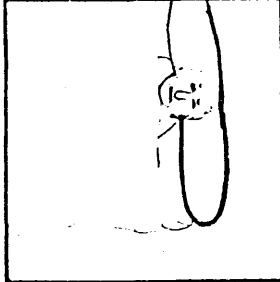
5



6



7

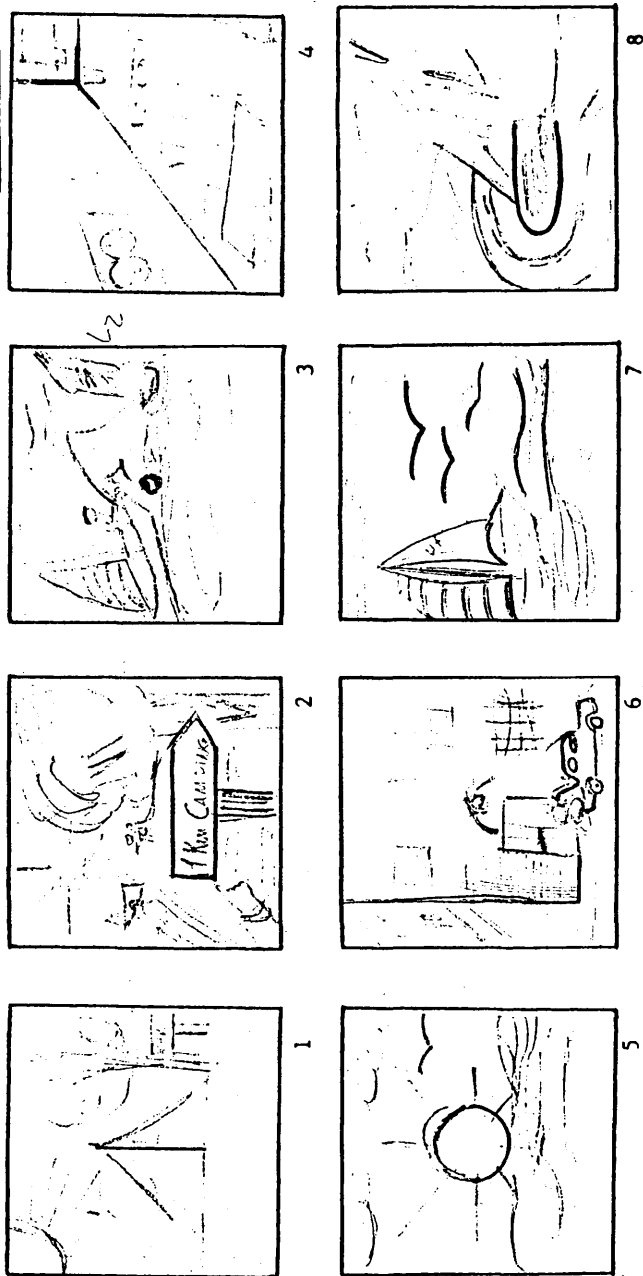


8

613

Número de orden: 1-2-3-4-5-6-7-8.- Título: "Todo para el"  
Breve descripción: En un circo un hombre realizaba el trabajo de todos los demás y lo hacía también que el Jefe estaba dispuesto a despedir a todos los demás.(1-2-3-4-5). Pero un día tuvo un accidente de mucha gravedad (6). Todos los del circo realizaron colectivamente su trabajo con gran éxito llenándose en cada sesión el circo a rebosar (7). Finalmente el primero murió (8).- (El dibujo está al revés).

Figura nº 46



614

Número de orden: 4-6-8-2-1-7-5-3.- Título: "LAS VACACIONES".

Breve descripción: 4.-La clase está vacía, tenemos vacaciones.- 6.-Ese mismo día nos vamos de viaje a la playa.-8.-El camino es pesado, hay muchas curvas.-2.-Pero, por fin: el camping. 1.-Allí acampamos todos después de levantar las tiendas. 7.-Por la mañana temprano salimos antes de amanecer a pescar.-5.Cuando el sol quema allá en lo alto.- 3.-guardamos los aparejos de pesca y volvemos.

Cerramos el capítulo destinado al estudio del test de creatividad icónico narrativo. Al final del mismo hemos recogido una -- abundante muestra gráfica de los ejercicios realizados por los niños. Con mucha frecuencia ha sido citada para ilustrar nuestras - proposiciones.

No se nos oculta que no hemos agotado precisamente las posibilidades de este instrumento de medida de la creatividad icónica narrativa. Lo que hemos expuesto aquí no son sino rápidas y breves - pinceladas que en lo sucesivo serán matizadas y enriquecidas con - nuevos estudios y elaboraciones.

Este ejercicio no agota sus posibilidades en su significación de instrumento de medida con la finalidad indicada, sino que las - amplía al ser aplicado a otros campos: la estética, la dinámica de la personalidad, la literatura, etc.

- (1) GUERN LE, M.- "La metáfora y la metonimia".-Cátedra.-Madrid 1.977.- Pag. 63
- (2) BARTHES y Otros.- "Análisis estructural del relato".-Tiempo Contemporáneo.-Buenos Aires.-1.972.- Pag. 90.
- (3) PROPP, W.- "Morfología del Cuento".-Fundamentos.-Madrid.- 1.977.- Pag. 33.
- (4) BARTHES y OTROS.-Opus cit. pag. 21
- (5) GARRET, H.E.-"Estadística en Psicología y Educación.-Países.-Buenos Aires.-1.974. Pag. 374.

2.2.4.- TEST DE CREATIVIDAD ICONICA, ADAPTACION  
DEL WARTEGG ( CIAW )

El test de Wartegg, es un instrumento de diagnóstico de la personalidad (ver pags. 666-676 ). Este test informa también de la originalidad de los sujetos.

Nuestro intento es estudiar el test bajo los aspectos de / originalidad (infrecuencia relativa de respuesta) y elaboración de los dibujos de los niños (nº de detalles significativos para una más rica y precisa expresión del contenido del dibujo).

El material de la prueba ha sido el mismo utilizado para - el estudio de la personalidad. Como indicaremos más adelante, - el niño recibe dos hojas de protocolo (pag. 668 ) en las que --- existen en total 16 cuadrados blancos sobre fondo negro (fun--- ción de concentración), los cuadros contienen sus respectivos - temas iniciales. El niño ha de dibujar espontáneamente en los - cuadrados para completar el tema inicial. No existe limitación/ temporal para la realización de esta prueba. Al finalizar los - ocho primeros cuadros se da un descanso. Dentro de cada prueba/ el número de orden de los dibujos es indiferente.

Se suscita la hipótesis de que, al no estar destinada la - prueba en sí misma a la medida de la creatividad de un forma in tencional (a los sujetos no se les formuló ninguna indicación - de que hicieran dibujos originales, ni elaborados), se pudiera/ apreciar en este trabajo una creatividad más potencial que ex-- presa.

Para medir la originalidad se ha puntuado cuantitativamen- te de uno a cinco, según el grado de frecuencia con que se ---- diese determinado iconograma, atendiendo a su contenido.

Para los menos frecuentes un cinco: 1 o 2 veces del número total de los sujetos de la muestra.

Seguidamente: cuatro: 3 a 6 veces

tres : 7 a 14 veces

dos : 15 a 30 veces

uno : para más de 30 veces

En el apéndice nº4 se recoge por figuras, la puntuación correspondiente a cada uno de los iconogramas por cuadros que han aparecido en la muestra.

C.J. Biedma y P.G. DÁlfonso han elaborado una escala de -- originalidad por cuadros, de 1 a 9 (1). Se han basado sobre -- 110 personas de 7 a 17 años de edad y los grafismos son agrupados de un forma genérica, que considero insuficiente; ya que -- gráficamente, dependiendo del tema inicial, si una de las agrupaciones es por animales, puede existir tanta diferencia entre/ un caracol y un caballo como entre un ojo y un árbol. Es necesaria una mayor individuación y concretización.

Nuestra agrupación presenta estas características:

- Procede de una muestra bastante amplia: 480
- Los límites de edad están comprendidos entre 12 y 14 años
- La categorización es individualizada.
- La escala de puntuación es reducida: de 1 a 5

La valoración de la elaboración está sometida a la apreciación cuantitativa de 1 a 5 puntos. Se recomienda que varias personas (en nuestro caso, tres) califiquen las mismas pruebas y se halle la media entre ambas, pudiéndose eliminar los decimales,/  
anotando la puntuación entera más cercana, (en nuestro caso se/  
redondeó en las puntuaciones totales).

Ejemplo de valoración de una de las pruebas de un alumno, -  
página 622 .

<u>Figura</u>	<u>Orig.</u>	<u>Elabor.</u>
1	1	4
2	5	5
3	1	2
4	5	4
5	2	4
6	4	4
7	1	4
8	4	3
9	4	5
10	3	4
11	1	2
12	1	4
13	2	2
14	4	3
15	1	4
16	4	4

#### Fiabilidad.-

El coeficiente de concordancia de W. de Kendall entre los/  
cuatro jueces (incluido el autor) ha sido de 0,62. Lo que nos -  
permite seguir adelante en el tratamiento.

La tabla núm.54 recoge los datos obtenidos para hallar la  
fiabilidad de la prueba que ha tenido lugar entre los cuadros -  
pares e impares del test.



Tabla de las correlaciones de Pearson y Spearman Brown.

Tabla, nº 54.

FACTORES	COEFICIENTE DE CORRELACION DE PEARSON	COEFICIENTE DE CORRELACION DE SPEARMAN-BROWN
1.- Originalidad	0,6923	0,8184
2.- Elaboración	0,8364	0,9111
TOTAL PRUEBA	0,775	0,8732

Validez.-

No hemos dispuesto de un criterio externo para hallar la validez del test. La validez del contenido se demuestra por la elección de los factores evaluados y por el método que se emplea, ambos concordes con la literatura al uso y las investigaciones sobre creatividad.

Las correlaciones con los otros tests de creatividad elaborados y validados por nosotros son:

- 0,29 con el test de creatividad icónico narrativo (CIN)
- 0,38 con el test de creatividad icónico verbal (CIV)

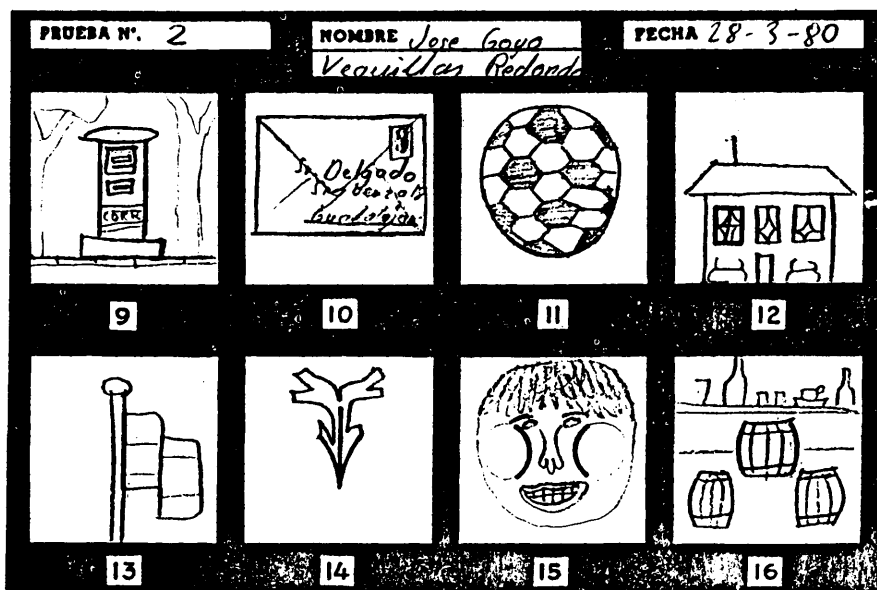
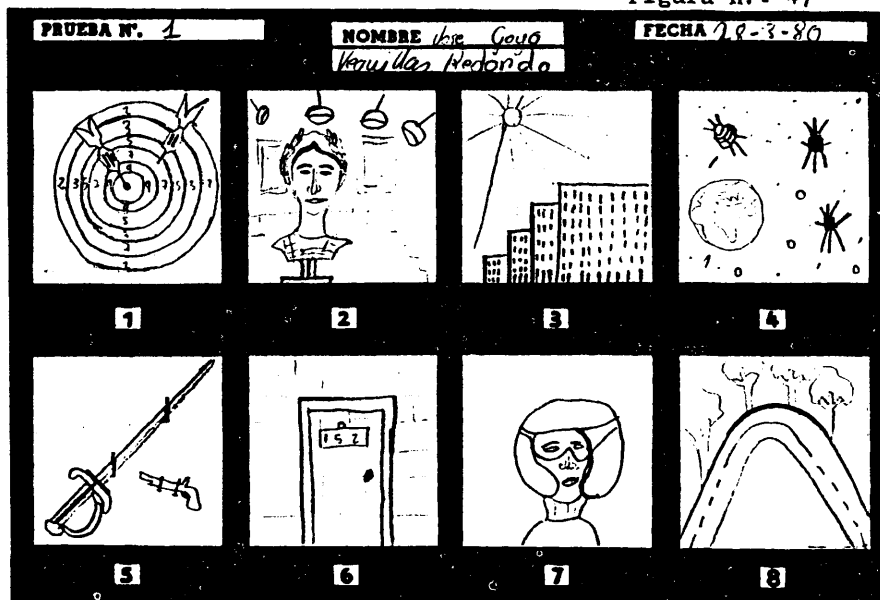
Representación gráfica.-

En la gráfica, núm. 41 se representan las frecuencias relativas de los niveles socioeconómicos Medio Alto y Medio Bajo y la frecuencia relativa general del test CIAW.

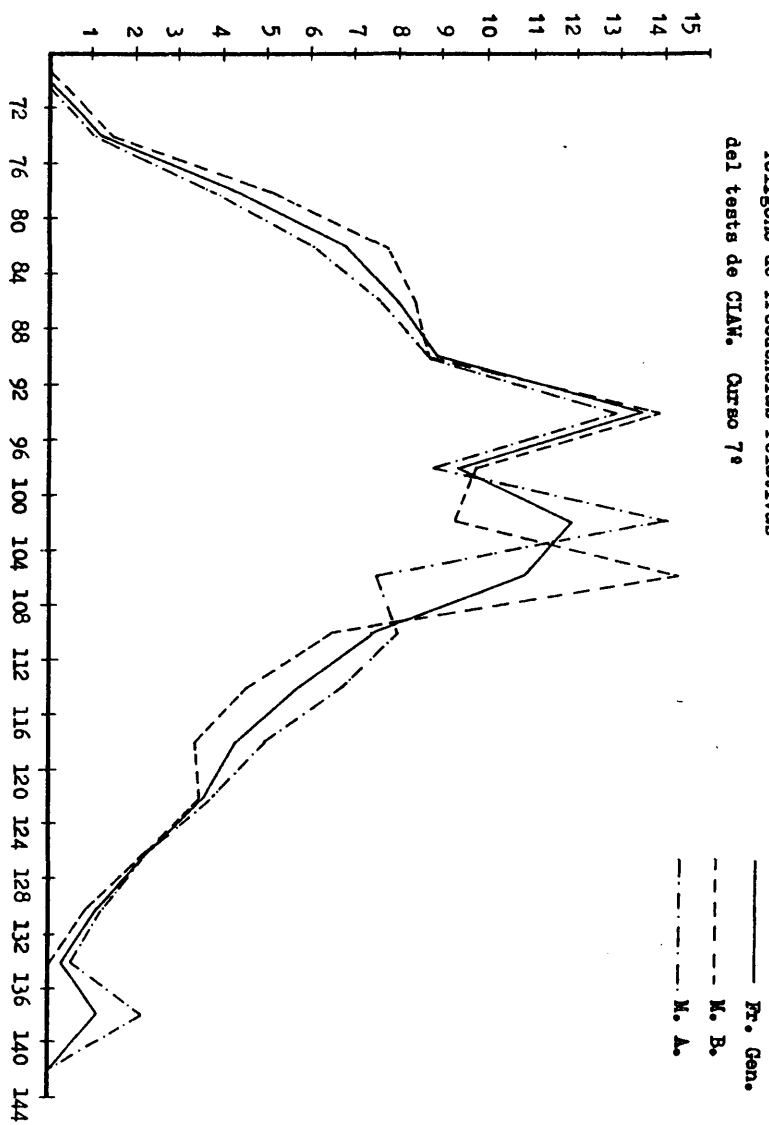
Bibliografía

BIEDMA, C.J. y D'ALFONSO, P.G.- "El lenguaje del dibujo".- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1960.- Págs. 42-48.

Figura n.º 47



Polígono de frecuencias relativas  
del testis de CIAH. Curso 7º



62h

2.3.- Inteligencia y creatividad.

RELACION ENTRE INTELIGENCIA Y CREATIVIDAD:

Ya es un largo debate el sostenido entre los estudiosos -- respecto a las relaciones existentes entre inteligencia y creatividad, abundando distintos tipos de actitud frente al problema.

Por nuestra parte, nos preguntamos:

- ¿La creatividad es un factor incluido dentro del espectro de las capacidades intelectuales?
- ¿La creatividad es un concepto aislable respecto del --- concepto de inteligencia?
- ¿Qué tipo de correlación existe entre ellas?

Las investigaciones iniciales de la inteligencia y creatividad surgen por distintos motivos; mientras que Binet, al iniciarse el siglo, trata de distinguir a los sujetos normales de los débiles mentales, Guilford, mucho más tarde (1950), intenta descubrir aquellas capacidades necesarias en un individuo - para hacer descubrimientos. Sucesivamente ambos conceptos se - han ido matizando y enriqueciendo. No es nuestro cometido dete-  
nernos a estudiar estas evoluciones.

J. P. Guilford, que ha estudiado a fondo la estructura de la inteligencia mediante su modelo tridimensional, integra dentro de ese modelo, tanto los factores intelectuales propiamente dichos, como los creativos; dicho de otra forma, ya al ini-

cio de sus investigaciones sospechó que las capacidades intelectuales podían contribuir al comportamiento creativo. Gallagher y Rogge representarían posteriormente esta opinión.

Para otros, como Hart, la creatividad es sinónimo de "mental health".

Según G. Ulmann, después de hacer una revisión de los conceptos de inteligencia y creatividad (1), la definición de ésta no ofrece más que una ampliación del concepto de aquélla.

Wallach y Kogan (2) mediante numerosos estudios han llegado a la conclusión de que existe una nueva dimensión independiente de la noción tradicional de inteligencia general y que se refiere a "la aptitud de un niño para producir asociaciones únicas y numerosas, con relación a la tarea propuesta y en un ambiente relativamente relajado".

En un interesante estudio L. Rieben (3), después de diferenciar los conceptos de inteligencia global y operativa afirma que "es difícil admitir la unidimensionalidad de la creatividad, como también su total autonomía respecto a la inteligencia global". Respecto a la relación entre la creatividad e inteligencia operativa, la aparición de las operaciones concretas, entendidas según Piaget, podrán modificar cuantitativamente y cualitativamente la creatividad.

Esta última afirmación podría explicar el resultado de algunas investigaciones, especialmente de Torrance, que informan de un descenso de la creatividad en este período evolutivo.

R. M. Simpson (1922) (4) escribe perspicazmente que "los test... para descubrir la inteligencia general o el conocimiento adquirido... (no tienen) elementos para extraer de la mente del individuo sus poderes de productividad creativa y sus tendencias hacia la originalidad". Tal vez por ello Simpson elabo

ró varios tests de imaginación para escolares. Su tarea fue -- continuada por McCloy y Meier, Andrews y Welch y las correlaciones halladas con el cociente de inteligencia (C.I.) se situaban en torno a 0,25.

Posteriormente, y con una definición más precisa del concepto de creatividad, otros autores (Guilford; Torrance, Wallach y Kogan, etc.) han construido tests para descubrir aquellos factores de creatividad que según Simpson, no eran capaces de descubrir los tests tradicionales de inteligencia.

En este juego de relación entre inteligencia y creatividad se han dado, incluso, posiciones contradictorias como el considerar que un alto C.I. es signo de falta de creatividad o que para que exista creatividad es necesario un cierto nivel de C.I., relativamente alto.

Nuestro estudio ha tomado como base para hallar la relación existente entre creatividad e inteligencia, por una parte, nuestros tests de creatividad (creatividad icónico-verbal, creatividad icónico-narrativa y creatividad de adaptación del test. Wartegg) y, por otra, el test de inteligencia de aptitudes mentales primarias (P.M.A.) (5). Este test mide los factores V (verbal), E (especial), R (razonamiento), N (numérico) y F (fluidez verbal). La fiabilidad alcanzada por este test es notable:

V = 0,91; E = 0,73; R = 0,92; N = 0,99 y F = 0,73 (6).

La validez de la prueba está fundamentada en resultados de análisis factorial. Además Thurstone ha obtenido una correlación múltiple de 0,76 entre el P.M.A. y el OTIS. Este autor ha correlacionado su test con tareas escolares para el valor predictivo, los datos oscilan entre 0,45 y 0,75 (7).

Nosotros hemos correlacionado el test atendiendo a la pun



tuación total, según las normas del manual citado, calculando la puntuación  $z$  correspondiente a dicha puntuación total.

Para cada uno de los tests de creatividad hemos hallado - las  $z$  medias correspondientes.

(El cálculo del coeficiente de correlación de Pearson se ha hallado partiendo de la tipificación de las puntuaciones, - según la fórmula:

$$r = \frac{\sum z_x z_y}{N}$$

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Tabla de correlaciones entre el PMA y test de creatividad

Tabla nº 55

INTELIGENCIA	CURSO	CREATIVIDAD ICONICA-VERBAL	CREATIVIDAD ICONICA-NARRA TIVA	CREATIVIDAD ADAPTACION WARTEG
P M A		C I V	C I N	C A W
$\sum z_x z_y$	7º	323,4563	137,148	93,51
N	7º	480	480	480
$r$	7º	0,67	0,28	0,19
$\sum z_x z_y$	6º	275,6500	172,5840	
N	6º	462	462	
$r$	6º	0,59	0,37	

Como puede observarse las correlaciones varían según el curso o el test de creatividad propuesto. La más alta es para - el CIV de 7º y la más baja para el CAW del mismo curso.

Las correlaciones medias para el curso 7º/  
son, incluyendo el CAW, 0,29 y excluyéndolo  
0,40. Para el curso 6º, 0,40.

Torrance ( 8 ) reuniendo los datos disponibles de las correlaciones entre inteligencia y creatividad ha encontrado una correlación de 0,20 y especificando entre inteligencia y creatividad no verbal, la correlación la sitúa en 0,66 .

Getzels y Jackson han obtenido correlaciones entre C.I. y creatividad de 0,30. Al mismo tiempo han hecho notar que las correlaciones entre creatividad y C.I. son del mismo orden que las que existen entre diversas pruebas de creatividad, también de 0,30 en sus estudios.

En general, las correlaciones medias entre C.I. y creatividad se sitúan con frecuencia en torno al 0,30. Existen, sin embargo autores que han encontrado unas correlaciones bastante más altas 0,7 (Riple y May) ( 9 ).

Al comparar estos estudios con el nuestro podemos deducir que nuestros resultados dan una correlación algo más alta entre inteligencia y creatividad que la que indica la frecuencia más repetida.

Nuestra opinión, acorde con la de Stoddard, es que existe una diferencia entre creatividad e inteligencia basada fundamentalmente en que el comportamiento creativo ha de llevar a varias soluciones buenas, mientras que el inteligente exige solamente que se llegue a la solución correcta (verdadera). Esa variedad de soluciones lleva consigo implícitamente aquellos factores con que medíamos la creatividad: fluidez, flexibilidad y originalidad.

Para terminar citaremos una interesante clasificación según Wallach y Kogan (10), conjugando las características intelectuales y creativas de los sujetos:

-----  
-Mucha creatividad - mucha inteligencia:

Comportamiento: control de sí mismos y libertad

-----  
-Mucha creatividad - débil inteligencia:

Comportamiento: conflicto consigo mismos y con el entorno; sentimientos de inferioridad e inadaptación.

-----  
-Mucha inteligencia - débil creatividad:

Comportamiento: encadenados al éxito escolar

-----  
-Débil inteligencia - débil creatividad:

Comportamiento: su maniobra defensiva consiste en una adaptación positiva (actividad social/intensiva) o en la regresión (pasividad)

La creatividad pues, denota un modo de funcionamiento cognitivo, que es diferente del concepto tradicional de inteligencia, pero que se inscribe dentro del cuadro de los procesos -- cognoscitivos, o como han dicho Wallach y Kogan son "dos partes de un mismo conjunto que se encajan la una en la otra"(11). Este modo diferente de conocimiento es de suma importancia - en el niño y en él influyen factores comportamentales, preconscientes (Kubie), rasgos de personalidad, capacidades intelectuales y aptitudes para la solución de problemas (Ausubel) (12)

- (1) ULMAN, G.-"La creatividad".-Rialp.-Madrid.-1.972. Pag. 158
- (2) WALLACH Y KOGAN.- "Identificación de la Creatividad" en BEAUDOT, A.- "La creatividad.- Narcea.-Madrid.-1.980. Pag. 55.
- (3) RIEBEN, L.- "Inteligencia global, inteligencia operativa y -- creatividad".-Editorial Médica y Técnica.-S.A. Barcelona.- -- 1.979.-
- (4) Citado por BARRON F. en "Personalidad creadora y proceso creativo".-Marova.-Madrid.-1.975.
- (5) Manual de Aptitudes Mentales Primarias.-TEA.-Madrid.-1.976.
- (6) Idem. Pag. 15
- (7) Idem. Pag. 16
- (8) Citado por BARRON,F.- Opus cit. pag. 58-59.
- (9) Citado por ULMAN, G. Opus cit. pag. 166
- (10) WALLACH y KOGAN.- "Nueva aprehensión del problema de la distinción entre inteligencia y creatividad".-En BEAUDOT, A.-"La Creatividad".-Narcea.-Madrid.-1.980.- Pags. 50-63.
- (11) Idem. Pag. 63.
- (12) AUSUBEL, D.P.- "The psychology of meaningful verbal learning. An introduction to school learning".-New York/London.-Grune - and Stratton.-1.963.

632

2.4.- Las actitudes.

### ESTUDIO DE LAS ACTITUDES

#### - Presentación:

Para nuestro estudio de las actitudes hemos elegido la -- técnica desarrollada por Osgood y sus colaboradores, denominada Diferencial Semántico (DS).

El diferencial semántico se define como una técnica que - "mide las reacciones de las personas a palabras y conceptos de estímulo, en términos de estimaciones sobre escalas bipolares/ definidas por adjetivos antónimos". (1)

Así por ejemplo:

Bueno +3 +2 +1            0            -1 -2 -3            Malo

siendo,

+3 = muy	0 = neutral	-1 = ligeramente
+2 = bastante		-2 = bastante
+1 = ligeramente		-3 = muy

Las características de esta técnica son:

- Rapidez, economía y sencillez de aplicación.
- Aplicabilidad a cualquier situación, persona, edad, -- cultura.
- Altas correlaciones obtenidas en una gran cantidad de - investigaciones.
- Medición de tres tipos de dimensiones: Evaluación, Po-- tencia y Actividad (EPA), cuya verificación ha sido su-- ficientemente contrastada con una amplitud y variedad - de estudios.
- Muchas de las escalas son casi medidas puras de dimen-- siones:
  - . Bueno - malo: para la evaluación (E).
  - . Fuerte - débil: para la potencia (P).

. Rápido - lento: para la actividad (A).

- Comparabilidad de conceptos: si las actitudes hacia diferentes objetos se miden en las mismas escalas, es posible comparar las diferentes actitudes.
- Las medidas EPA implican respuestas afectivas.
- Métrica standar: al usar las tres dimensiones EPA, un grupo numeroso de objetos puede medirse con la misma métrica.
- Congruencia: cuando dos conceptos están asociados, las actitudes tienden a convergir, cuando están disociados/ a divergir.
- Homogeneidad: las diferencias de actitud entre grupos tienden a ser menores de lo que se podía esperar.
- El DS ha sido utilizado en una gran diversidad de proyectos para la medición de actitudes. Vg.: Osgood y colaboradores (1957), Barclay y Thumin (1963), Rodefild (1967), Triandis (1959), Beardslee y O'Dond (1961), Williams (1964, 1966), etcétera.

Todas estas características hacen que el DS se convierta/ en un instrumento utilísimo para la medición de actitudes.

- Construcción de nuestras escalas: según el DS (ver págs. 636 y ss.). El formato utilizado ha presentado primero el concepto a evaluar, colocándose a continuación las escalas. Cada una de las posiciones escalares se han acompañado de sus respectivos adverbios: muy, bastante, ligeramente, neutral. Se ha demostrado que no es baladí la utilización de un formato u otro. Este viene considerándose el más adecuado ya que las estimaciones de un concepto (yo, imagen, etc.) no influye sobre otro, ni queda influido. La expresión escrita de los cualificadores/ adverbiales es conveniente, como han demostrado Cliff y Howe.

Para cada una de las tres dimensiones EPA: Evaluación, - Potencia y Actividad, se han utilizado cuatro escalas.

La cantidad de cuatro escalas por dimensión da una sensibilidad adecuada; un número alto, vg.: 10, no sería útil para medirlas, y uno pequeño no sería confiable.

Hemos utilizado el mismo número para cada dimensión, si/ bien a este respecto difieren los investigadores, considerando unos que la evaluación debe contener mayor número de escalas y otros, menor. Hemos seguido la opinión más generalizada.

En una misma sesión se han evaluado cuatro conceptos:

- Yo
- El trabajo en grupo
- La imagen, y
- La creatividad.

El número de juicios emitidos por los alumnos ha sido de 48 (12 escalas por 4 conceptos). La mayor parte de los investigadores admiten más, llegándose, incluso, a superar los 400 para estudiantes universitarios. Para sujetos de encuestas es aceptable 50 juicios.

Para la adecuación escalar, o elección de adjetivos por - dimensiones, se ha tenido en cuenta lo siguiente:

- Vocabulario sencillo, definido y claramente inteligible.
- Se ha recurrido a ejemplos aportados por Osgood, Heise y otros estudiosos para asignar los adjetivos bipolares a sus respectivas dimensiones.
- Atendiendo a los objetos de medición, se han elegido los adjetivos más adecuados.



- Justificación de la utilización del diferencial semántico:

En un principio el propósito de Osgood para su diferencial semántico no fue la medida de las actitudes, sino la exploración de la dimensión del significado. Sin embargo, posteriormente C. E. Osgood, G. J. Suci y P. H. Tannenbaum han aplicado el DS a la investigación de la medición de actitudes. Según estos autores, las actitudes son procesos implícitos (se aprenden y permanecen implícitos), con predisposición a responder, se describen con propiedades recíprocamente antagónicas ("Tendencias de acercamiento o evitación", favorables o desfavorables) y que varían de intensidad (adscripción a un continuo básico bipolar, con un punto de referencia neutral o cero, lo que implica que tienen dirección e intensidad y, a la vez, que proporcionan una base para obtener índices cuantitativos de ellos) (2).

El diferencial semántico pretende medir las actitudes mediante una escala bipolar cuyos extremos podrían ser, por ejemplo: bueno - malo

Bueno      +3 +2 +1    0    -1 -2 -3      Malo

Este método permite, pues, medir la posición favorable o desfavorable de un sujeto al calificar un objeto, una situación, una persona, una idea o grupo étnico, por ejemplo. Así, pues, la dirección de la actitud queda definida por los términos bipolares (bueno o malo). La intensidad por la polarización de la puntuación otorgada (vg.: 2). Si se utilizan varias escalas para medir una actitud (positivo-negativo; bueno-malo, etc.) se puede lograr grados más afinados de intensidad mediante su suma.

La técnica del DS reúne las características propias para

poder medir las actitudes. En todo caso, los autores citados/ han sometido el diferencial semántico a los análisis estadísticos oportunos para hallar su fiabilidad y validez. Por el método del test-retest los coeficientes alcanzados en uno de sus estudios, han variado entre 0,87 a 0,93, con una  $r$  media/ (computada por medio de la puntuación  $z$ ) de 0,91. Entre otros estudios de los mismos autores la correlación más pequeña ha/ sido de 0,74. Al comparar los resultados obtenidos con las es- calas de Thurstone para hallar la validez, se han alcanzado -- coeficientes (por el momento-producto de Pearson y corregidos por atenuación) de 0,90 o más. Lo que significa que el dife-- rencial semántico mide más o menos lo mismo que las escalas - de Thurstone. Con estas demostraciones queda legitimado el -- uso del diferencial semántico para la medición de actitudes./ Ahora bien, esta técnica ¿permite el uso generalizado de medi- ción de cualquier "objeto"? Parece ser que sí, ya que ha sido múltiplemente utilizado para los más diversos fines habiéndose obtenido correlaciones tanto para la fiabilidad, como para la validez, suficientemente altas; tal es el caso de los traba-- jos realizados por Remmers y Silance (3) que obtuvieron un - coeficiente medio de 0,70 y que pudieron compararse bien con/ las escalas específicas de Thurstone. No obstante, existen -- autores que han criticado el método del DS. Así, Newcomb seña- la que al usar tales escalas el sujeto reacciona más frente a los símbolos que al contenido mismo del asunto, citando el ca- so de que muchas de las personas que evaluaban negativamente/ al fascismo, concordaban en realidad con muchas de las creen- cias fascistas. A lo que los autores con una dosis de ingenio argumentaban que si los sujetos son ilógicos e inconsistentes no podemos culpar de ello a los instrumentos de medida. A la/

de Doob de que "rara vez puede predecirse la conducta manifiesta a partir del conocimiento de la actitud únicamente", - se ha respondido que la actitud es solamente una de las dimensiones del significado; de ahí que manifieste solamente una parte de la información necesaria para predecir las conductas de lo que son conscientes los autores.

- Objetivos de este estudio:

- 1.-¿En qué grado son positivas, negativas o neutras las actitudes de los sujetos ante los objetos o conceptos a que se refieren nuestras mediciones?
- 2.-¿Qué correlación existe entre las actitudes medidas?
- 3.-¿Existe correlación entre las actitudes creativas, la inteligencia y los resultados del sociograma, y las actitudes?
- 4.-¿Qué dimensiones de las actitudes medidas difieren o no significativamente entre sí al nivel de 0,01?
- 5.-¿Qué dimensiones definen relativamente mejor los contenidos semánticos de los conceptos a que se refieren las actitudes medidas?

- Respuestas y conclusiones:

- 1.º) Si consideramos que cada niño emitía cuatro juicios (correspondientes a los cuatro adjetivos bipolares) para cada dimensión, y que la escala recoge una expresión cuantitativa comprendida entre 3 y -3, cada sujeto en cada dimensión puede alcanzar como puntuación máxima -12 ( $4 \times (+3)$ ) y, como mínima, -12 ( $4 \times (-3)$ ). La media alcanzada en cada aspecto nos indica una buena valora-

ción para cada uno de los conceptos juzgados en sus diversas dimensiones. En las tablas números la columna de las medias  $\bar{X}$  nos indica la puntuación media en cada caso.

En general podemos indicar que han alcanzado medias positivas y relativamente altas en cada dimensión para - cada uno de los cuatro objetos: yo, trabajo de grupo, / imagen y creatividad.

En el curso 7.º la dimensión de Evaluación ha alcanza- do su techo en el concepto creatividad (6,1211) y su - mínima en el yo (5,1964). En la dimensión Potencia las medidas han sido un poco inferiores a las restantes diensiones, y para la Actividad han sido superiores las / del yo y el trabajo de grupo.

Las tendencias generales han permanecido también para / el curso 6.º Si bien en la dimensión Evaluación la me- dia del trabajo de grupo ha superado a la de la creati- vidad.

Ahora bien, ¿las diferencias entre las medias son sig- nificativas? Más adelante desvelaremos este interro- gante.

2.º) Para poder efectuar las correlaciones del momento-- producto de Pearson entre las actitudes medidas entre / sí, se han hallado las  $z$  de cada dimensión y, a partir / de éstas, las dos medias. Las correlaciones de Pearson existentes entre las actitudes medidas, correspondien- tes al yo, trabajo de grupo, imagen y creatividad, tanto en el curso 6.º como en el 7.º, han sido bajas; si --- bien, llaman la atención las correlaciones existentes / entre creatividad e imagen (0,38 para 7.º y 0,36 para /

6.º), en principio superiores a lo que cabría esperar, y otro tanto cabría decir de las correlaciones entre grupo y creatividad, y grupo e imagen: obsérvense las tablas números 56 y 57. Las correlaciones entre el yo y el trabajo de grupo, la imagen y la creatividad -- han sido notablemente inferiores.

3.º) ¿Existe algún tipo de correlación entre la aptitud / de una persona para la creatividad, la imagen, la relación social y la actitud ante esos mismos conceptos? El análisis estadístico llevado a cabo mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre las aptitudes objeto de nuestro estudio y las actitudes nos ha revelado que no existe correlación alguna entre estos aspectos -- en los sujetos de la muestra, como puede observarse en la tabla número 58

4.º) Para conocer si las dimensiones de las actitudes medidas difieren o no difieren entre sí significativamente al nivel de 0,01 y/o al 0,05 se han efectuado contrastes estadísticos, según el método de diferencia de medias

Se inicia estableciendo una o más hipótesis. La hipótesis nula consiste en una proposición de "no diferencia" entre la media de la población A ( $m_A$ ) y la media de la población B ( $m_B$ ); o lo que es lo mismo, afirmar que la media A es igual a la media B. En realidad no se trata de formular que las medias de dos muestras sean iguales, sino de contrastar la significación de la diferencia entre ellas.

Hay dos tipos de contrastes, el bilateral y el unilateral. En el bilateral se trata de comprobar si existe o/

no una diferencia significativa entre las dos medias -- que se están valorando; no nos interesa saber si la primera media es mayor o menor que la segunda. En el contraste unilateral sí nos interesa esta posibilidad.

- Esquemáticamente:

1. La hipótesis nula:  $H_0: m_1 = m_2$

y las alternativas

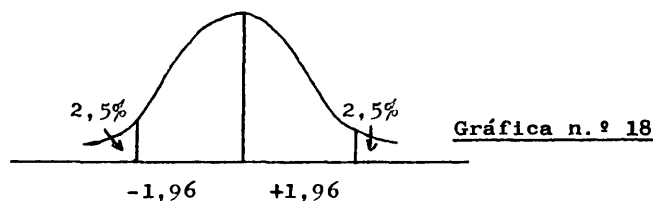
2.  $H_1: m_1 \neq m_2$

3.  $H_1: m_1 > m_2$

4.  $H_1: m_1 < m_2$

El nivel de significación (o probabilidad respecto del -- cual se contrasta la hipótesis) se establece a nivel del 0,05/ (5%) o 0,01 (1%).

Para la realización de un contraste se emplean las puntuaciones tipificadas  $z$ . "Una puntuación  $z$  de 1,96 a cada lado de la media en una distribución normal deja fuera de su intervalo un 5 por 100 del área total, y para una puntuación  $z$  de 2,58 - el área de la parte más pequeña es el 1% del total". Para el - contraste bilateral, ver gráfica número

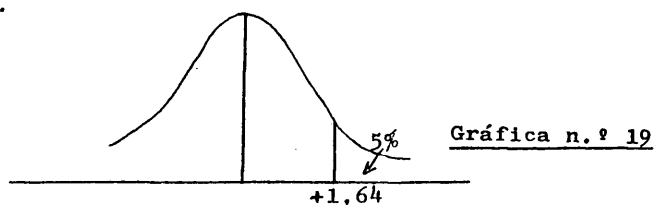


Contraste bilateral al nivel 5%.

Para el contraste unilateral, ver figura número

En este contraste sólo se considera un extremo de la curva; en la tabla de la distribución se lee que una puntuación  $z$  igual a 1,64 deja un 5% del área total en la parte más pequeña, y que una puntuación tipificada igual a 2,33 deja un 1% de di-

cha área total.



Gráfica n.º 19

Contraste unilateral en el punto del 5%.

- Proceso estadístico:

En nuestro caso se trata de muestras grandes y casos no correlacionados. La fórmula utilizada ha sido:

$$Z = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{SD_{\bar{X}}} \quad \text{donde:}$$

$\bar{X}_1$  = Primera media

$\bar{X}_2$  = Segunda media

$SD_{\bar{X}}$  = Error típico de diferencia de medias en el caso de/  
datos no correlacionados.

$$SD_{\bar{X}} = \sqrt{S_{\bar{X}_1}^2 + S_{\bar{X}_2}^2} \quad \text{donde:}$$

$S_{\bar{X}_1}$  y  $S_{\bar{X}_2}$  = son errores típicos de las medias de las muestras.

$$S_{X_1} = \frac{S_1}{\sqrt{N_1 - 1}} \quad ; \quad S_{X_2} = \frac{S_2}{\sqrt{N_2 - 1}} \quad \text{donde:}$$

$S_1$  y  $S_2$  son las desviaciones típicas de las muestras y/  
 $N_1$  y  $N_2$ , el número de cada muestra.

La tabla número 59 recoge la información necesaria para poder trabajar con diferencias de medias para datos no correlacionados.

Las tablas números 60, 61, 62, 63, 64, - - - - - recogen/

resumidamente las hipótesis propuestas al nivel de significación 0,01 y sus resultados.

5.º) El diferencial semántico nos informa de la concepción de las cosas por parte de los sujetos.

Según nuestro análisis basado en la diferencia de medias podemos deducir genéricamente que:

- El niño opina de sí mismo que es más activo -- (dimensión de la actitud) que cualquiera de -- los otros objetos comparados.
- Dentro de las otras dimensiones, Evaluación y/ Potencia, existen diferencias significativas a favor de la actividad, cuando emite un juicio/ sobre sí mismo.
- La dimensión Potencia para cualquiera de los -- conceptos medidos ha resultado significativa-- mente desfavorable respecto a las otras dos di-- mensiones, en la mayor parte de las comparacio-- nes. Solamente en el concepto de creatividad,/ para potencia y actividad se ha aceptado la hi-- pótesis nula en el curso 7.º.
- En el curso 7.º, la dimensión de evaluación pa-- ra sí mismo ha sido inferior significativamen-- te respecto al trabajo en grupo, imagen y crea-- tividad.



TABLA DE CORRELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES.- Curso 7º

Tabla n.º 56

	YO	TRAB. DE GRUPO	IMAGEN	CREATIVIDAD
YO	- - -	0'17	0'20	0'25
TRAB. DE GRUPO		- -	0'34	0'28
IMAGEN			- -	0'38
CREATIVIDAD				- - -

TABLA DE CORRELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES.- Curso 6º

Tabla n.º 57

	YO	TRAB. DE GRUPO	IMAGEN	CREATIVIDAD
YO	- - -	0'26	0'22	0'16
TRAB. DE GRUPO		- - -	0'31	0'31
IMAGEN			- - -	0'36
CREATIVIDAD				- - -

A C T I T U D E S								
OTROS TESTS	Y O		TRABAJO DE GRUPO		IMAGEN		CREATIVIDAD	
	6º	7º	6º	7º	6º	7º	6º	7º
CREATIVIDAD VERBO-ICONICA	0'16	0'11	0'058	0'011	0'075	0'08	0'058	0'075
CREATIVIDAD ICONICA-NARRATIVA					0'075	0'07	0'056	0'052
INTELIGENCIA	0'15	0'13						
SOCIograma			0'058	0'15				

Tabla n.º 59		6º C U R S O					7º C U R S O			
ACTIVIDAD	N	$\bar{X}$	S	$S_x$	$S_x^2$	N	$\bar{X}$	S	$S_x$	$S_x^2$
		(Medias)	(Desviaciones típicas)	Error típico de las medidas						
				Cuadrado del error típico						
1	EVALUACION	462	4,6601	3,4876	0'1622	0'0263	438	5,196	2,819	0'1380'019
2	POTENCIA	462	3,5412	3,3376	0'1552	0'0241	438	3,915	3,293	0'1570'024
3	ACTIVIDAD	462	6,3441	3,9296	0,1828	0'0334	438	6,940	3,460	0'1650'027
4	EVALUACION	462	5,6363	3,9888	0'1855	0'0344	438	5,949	4,330	0'2060'042
5	POTENCIA	462	4,1060	3,7073	0,1724	0'0297	438	3,349	3,678	0'1750'030
6	ACTIVIDAD	462	5,5389	3,9834	0'1853	0'0343	438	6,073	4,421	0'2110'044
7	EVALUACION	462	5,1103	3,7948	0'1765	0'0311	438	5,792	3,767	0'1800'032
8	POTENCIA	462	3,3658	3,4862	0'1622	0'0263	438	3,743	3,542	0'1690'028
9	ACTIVIDAD	462	5,4372	3,9792	0'1852	0'0343	438	5,643	4,056	0'0560'037
10	EVALUACION	462	5,2056	3,7258	0'1733	0'0300	438	6,121	3,745	3,7450'032
11	POTENCIA	462	3,9481	4,9966	0'2324	0'0540	438	4,041	3,478	3,4780'027
12	ACTIVIDAD	462	5,2489	4,0735	0'1895	0'0359	438	4,041	4,086	4,0860'038

TABLA DE CONTRASTES DE HIPOTESIS (- RESPECTO A LAS ACTIVIDADES).- Curso 6º Tabla n.º 60

CONCEPTO	HIPOTESIS PROPUESTA AL NIVEL 0,01	$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	$SD_{\bar{X}}$	Z
	DIMENSIONES			
Y O	EVALUACION > POTENCIA	1,1189	0'2244	4,9861
	POTENCIA < ACTIVIDAD	-2,8029	0'2397	-11,6933
	ACTIVIDAD > EVALUACION	1,684	0'2443	6,8931
TRABAJO DE GRUPO	EVALUACION > POTENCIA	1,5303	0'2531	6,0462
	POTENCIA < ACTIVIDAD	-1,4329	0,2529	- 5,6658
	ACTIVIDAD > EVALUACION	0'0974	0'2621	0'371
IMAGEN	EVALUACION > POTENCIA	1,7445	0'2397	7,2778
	POTENCIA < ACTIVIDAD	- 2,0714	0'2461	- 8,4169
	ACTIVIDAD > EVALUACION	- 0'3269	0'2471	- 1,3229
CREATIVIDAD	EVALUACION > POTENCIAL	1,2575	0'2898	4,3391
	POTENCIA < ACTIVIDAD	- 1,3008	0'2998	4,3388
	ACTIVIDAD > EVALUACION	- 0'0433	0'2567	- 0'1686

TABLA DE CONTRASTE DE HIPOTESIS ( RESPECTO A LAS ACTITUDES ).-- Curso 7º Tabla n.º 61

CONCEPTO	HIPOTESIS PROHUESTA AL NIVEL 0,01	$\bar{x}_1 - \bar{x}_2$	SD $\bar{x}$	Z
	DIMENSIONES			
Y O	EVALUACION > POTENCIA	1,2808	0'2092	6'1223
	POTENCIA < ACTIVIDAD	- 3,0251	0'2280	- 13,2679
	ACTIVIDAD > EVALUACION	1,7443	0'2153	8,1017
TRABAJO DE GRUPO	EVALUACION > POTENCIA	2,6004	0'2712	9,5884
	POTENCIA < ACTIVIDAD	- 2,7237	0'2745	- 9,9224
	ACTIVIDAD > EVALUACION	0,1233	0'2956	0'4171
IMAGEN	EVALUACION > POTENCIA	2,0502	0'2469	8,3037
	POTENCIA < ACTIVIDAD	- 1,9018	0'2570	- 7,4000
	ACTIVIDAD > EVALUACION	- 0,1484	0'2643	- 0'5614
CREATIVIDAD	EVALUACION > POTENCIA	2,0800	0'2441	8'5210
	POTENCIA < ACTIVIDAD	0,0008	0,2563	0,00002
	ACTIVIDAD > EVALUACION	- 2,0792	0'2647	- 7,9531

DIMENSIONES	HIPOTESIS PROPUESTA AL NIVEL DE SIGNIFICACION 0,01	D	S D <sub>x</sub>	Z
	CONCEPTO			
EVALUACION	YO < T. DE GRUPO	- 0,9762	0,2443	- 3,9959
	YO < IMAGEN	- 0,1502	0,2397	- 1,8780
	YO < CREATIVIDAD	- 0,5455	0,2372	- 2,2990
	T. GRUPO = IMAGEN	0,5260	0,2559	2,0550
	T. GRUPO = CREATIVIDAD	- 0,4307	0,2537	- 1,6976
	IMAGEN = CREATIVIDAD	- 0,0953	0,2473	- 0,3848
POTENCIA	YO = T. GRUPO	- 0,5648	0,2319	- 2,4300
	YO = IMAGEN	0,1754	0,2244	0,7816
	YO = CREATIVIDAD	- 0,4069	0,2794	- 1,4563
	T. GRUPO = IMAGEN	0,7402	0,2366	3,1284
	T. GRUPO = CREATIVIDAD	0,1579	0,2893	0,5458
	IMAGEN = CREATIVIDAD	0,5823	0,2833	2,0550
ACTIVIDAD	YO > T. GRUPO	0,8052	0,2601	3,0950
	YO > IMAGEN	0,9069	0,2601	3,4860
	YO > CREATIVIDAD	1,0952	0,3039	3,6038
	T. GRUPO > IMAGEN	0,1017	0,2619	0,3883
	T. GRUPO > CREATIVIDAD	0,2900	0,2649	1,0947
	IMAGEN > CREATIVIDAD	0,1883	0,2649	0,7108

TABLA DE CONTRASTE DE HIPOTESIS.- ACTITUDES

Curso 7º

Tabla nº 63

DIMENSIONES	HIPOTESIS PROPUESTA AL NIVEL DE SIGNIFICACION 0,01	D	S D <sub>x</sub>	Z
EVALUACION	CONCEPTO			
	YO < T. DE GRUPO	- 0,7501	0,2487	- 3,016
	YO < IMAGEN	- 0,5959	0,2268	- 2,6274
	YO < CREATIVIDAD	- 0,9247	0,2259	- 4,3934
	T. GRUPO = IMAGEN	0,1578	0,2742	0,5754
	T. GRUPO = CREATIVID.	- 0,1713	0,2734	- 0,6265
POTENCIA	IMAGEN = CREATIVIDAD	- 0,3288	0,1800	- 1,8260
	YO = T. DE GRUPO	0,5662	0,2355	2,4042
	YO = IMAGEN	0,1735	0,2308	0,7517
	YO = CREATIVIDAD	0,1255	0,2280	0,5504
	T. GRUPO = IMAGEN	- 0,3927	0,2437	- 1,6110
	T. GRUPO = CREATIVID.	- 0,6917	0,2416	- 2,8629
ACTIVIDAD	IMAGEN = CREATIVIDAD	- 0,2990	0,1660	- 1,8012
	YO > T. DE GRUPO	0,8676	0,2681	3,2361
	YO > IMAGEN	1,2968	0,2259	4,3934
	YO > CREATIVIDAD	2,8988	0,2557	11,3367
	T. GRUPO > IMAGEN	0,4287	0,2865	1,4963
	T. GRUPO > CREATIVID.	2,0312	0,2875	7,0650
	IMAGEN > CREATIVIDAD	1,6020	0,2749	5,8275

CONCEPTO	HIPÓTESIS PROPUESTA, AL NIVEL DE SIGNIFICACIÓN 0'01		D	S D $\bar{x}$	Z
	DIMENSION	CURSOS 7/6			
Y O	EVALUACION	7 = 6	0'5363	0'2128	2'5200
	POTENCIA	7 = 6	0'3744	0'2209	1'6948
	ACTIVIDAD	7 = 6	0'5966	0'2463	2'4222
TRABAJO GRUPO	EVALUACION	7 = 6	0'3135	0'2778	1'1285
	POTENCIA	7 < 6	- 0'7566	0'2459	- 3,0768
	ACTIVIDAD	7 = 6	0'5342	0'2808	1'9024
IMAGEN	EVALUACION	7 = 6	0'6820	0'2521	2'7050
	POTENCIA	7 = 6	0'3781	0'2343	1'6158
	ACTIVIDAD	7 = 6	0'2067	0'2679	0'7710
CREATIVIDAD	EVALUACION	7 > 6	0'9155	0'2489	3'6781
	POTENCIA	7 = 6	0'0930	0'2856	0'3256
	ACTIVIDAD	7 = 6	- 1'2070	0'2720	- 4,4375



- (1) HEISE, R.- "El diferencial semántico y la investigación de las aptitudes".- En SUMMERS, G.F. "Medición de Aptitudes".- Trillas.-Mexico.- 1.976.-Pag. 287.
- (2) OSGOOD C. E. y otros.- "Medición de aptitudes".- En SUMMERS G.F.- Opus cit. pag. 277-286.
- (3) REMMERS, H.H.- y SILANCE, E.B.- "Generalized attitude scales" En Journal of Social Psychology.-1.934.-5.- 298-312.

656

*"Mas el hombre está hecho de tal forma que solo se regocija de las cosas que crea" (Saint Exupery).*

#### 2.5.- La personalidad creadora

### 2.5.-LA PERSONALIDAD CREADORA

Creatividad y personalidad, por separado y en conjunto, se presentan para la investigación como dos largos caminos por recorrer y dos vastos campos de estudio. Faltan todavía síntesis/integradoras que los expliquen suficientemente, a pesar de las/continuas tentativas de los estudiosos.

No es de extrañar, pues, que cuando las investigaciones se centran en las relaciones de creatividad y personalidad, proliferen las teorías y las hipótesis. Con frecuencia resultados -- aparentemente contradictorios no lo son tanto, sino que, dada -- la complejidad tan extensa y profunda que conlleva esa relación, no sean sino aspectos diferentes y conjugables que esperan una/óptica integradora.

Como no podemos detenernos, por mucho tiempo en campo tan/sugestivo, avanzaremos unas cuantas ideas para la comprensión -- del tema:

Según C. Rogers, la liberación de sí mismo es la motiva---ción para crear; para C. Patrick es la necesidad de reestablecer el equilibrio individual, roto por la percepción de un problema, lo que impulsa al ser humano a crear, a buscar la solu--ción; para Maslow es la tendencia y la capacidad para autorrealizarse; según J. A. Chambers la creación está motivada por el/éxito.

Desde el punto de vista de la psicología profunda, Mc Clelland considera que la creatividad no es una consecuencia de la satisfacción de carácter sexual, sino agresivo; para Bellack los individuos no reprimen sus impulsos, sino que los agotan, un su per-ego excesivamente fuerte resulta inhibidor para la persona--lidad creativa, según F. Barran; para Hulbert son el miedo y el

pánico (manifestaciones de la creencia de vivir en la nada) los que impulsan al individuo al acto creador.

Otros autores en cambio, como para R. May, la creatividad es un encuentro del ser intensamente consciente con el mundo; - según E. Fromm es precisamente la visión objetiva del mundo lo que le permite transformarlo mediante su creación.

Según algunos autores existe una cierta relación entre enfermedad mental y creatividad, argumentan que la conducta de muchos hombres célebres, como Van Gogh, Modigliani, Dostoyesky, - Poe, da Vinci, Newton, fue más bien psicopatológica (pero ¿no ha sido más numeroso el caso contrario?).

Son numerosos los que revaten esta opinión. Para ejemplificar esta postura vamos a citar a Kubie, para quien la psicopatología, más que facilitar, puede ser un obstáculo para la conducta creativa:

"La medida de la salud es la flexibilidad, la libertad para aprender por medio de la experiencia, la libertad de cambiar con las circunstancias internas y externas cambiantes, de dejarse influir por los argumentos, amonestaciones y exhortaciones razonables y - la apelación a las emociones; la libertad para responder de manera apropiada al estímulo de la recompensa y el castigo, y en especial, la libertad de detenerse, al llegar al punto de saciedad. La esencia de la normalidad es la flexibilidad en todos estos aspectos vitales. La esencia de la enfermedad es el congelamiento de la conducta en pautas inalterables e insaciables. Es esto último lo que caracteriza cada manifestación de la psicopatología, sea su impulso, propósito, a acto, pensamiento o sentimiento."

Son aplicadas a la personalidad creadora, características como: apertura perceptiva (Schulmann), independencia (Crutchfield, R. Barron, Spotts y MacKler), sentido de la iniciativa -

(Chambers), tolerancia (Stern), la autonomía (Stern), la, incluso, preferencia por las situaciones complejas (Colann) y la tolerancia a la ambigüedad, aceptación de sí mismo (Mackinon, Barron, Taylor, Maslow, Torrance, Rogers), preferencia por los -- trabajos no reglados (C. Wild), introversión (Blatt, Sidney, -- Stein, Morris), no convencionalismo (Crutchfield, MacKinon, Barron, Torrance...), etcétera.

El cuadro número 36 recoge una serie de rasgos de personalidad, atendiendo a los estudios de diversos autores. Es más/ bien una información referencial, apreciativa y generalizada -- que sintetiza la información de la que hemos dispuesto.

Por los estudios realizados por Barron, MacKinnon, etc., -- se deduce que las características creativas de la personalidad, dependen, en cierta medida, del ámbito en que se consideren. -- Así, serán diferentes las de un artista a las de un investiga-- dor científico. Barron ha definido ocho tipos distintos de cien-- tíficos creativos:

- Fanático, emprendedor, diagnosticador, escolar, artesano, estético, metodológico, independiente. Cada tipo está do-- tado de unas características definidas.

También la personalidad creativa de los niños presenta sus peculiaridades, a este respecto véase educación y creatividad - en este mismo texto, páginas

R A S G O S	A U T O R E S											
	CRITCHFIELD	MURRAY	TORRANCE	BARRON	M. KINNON	KNELLER	LOWENFELD	TAYLOR	STEIN	CAPELL	FROM	HITT Y STOCK
CURIOSIDAD INTELECTUAL		X	X	X	X		X	X			X	
ORIGINALIDAD EN EL PENSAR Y EL OBRAR	X		X	X	X	X	X	X				
INDEPENDENCIA DE PENSAMIENTO Y CONDUCTA	X		X	X	X	X	X	X	X			
AUTOCONFIANZA.- ACEPTACION DE SI MISMO	X		X	X	X	X	X	X				
PERSISTENCIA Y DEDICACION EN LAS ACTIVIDADES			X	X	X	X	X	X				X
FIJIDEZ DE IDEAS Y PALABRAS			X	X		X	X					
FLEXIBILIDAD (VARIADOS ENFOQUES)			X	X	X	X				X		
ESPONTANEIDAD		X		X	X	X	X				X	
APERTURA A LA PERCEPCION Y A LAS EXPERIENCIAS		X		X	X	X				X	X	
ENERGIA PSQUICA	X			X				X	X			X
INTROVERSION					X			X	X	X		
DOMINANCIA			X	X	X			X		X		
INTELIGENCIA SUPERIOR A LA MEDIA			X	X		X						
INCONFORMISMO.- NO CONVENCIONALISMO	X	X	X	X	X	X						
FEMINIDAD(F) MASCULINIDAD(M) SEGUN ESTUDIOS(A)			F	A	F			F				

(continuación)

RASGOS CARACTERÍSTICOS DE LA PERSONALIDAD CREADORA, SEGUN DIVERSOS AUTORES

R A S G O S	A U T O R E S											
	CRUTCHFIELD	MURRAY	TORRANCE	BARROW	M. KINNON	KNELLER	LOWENFELD	TAYLOR	STEIN	CATTELL	FROM	HIPP Y STOCK
AMPLITUD DE INTERESES			X	X	X				X			
COMPLEJIDAD EN LA PERCEPCION Y/O PERSONAL			X	X	X							
INTUITSIVIDAD				X	X							
AGRESIVIDAD				X	X							
CAPACIDAD DE ELABORACION			X		X	X						
INTEGRACION Y REORGANIZACION DE EXPERIENCIAS			X	X	X	X	X	X				
ADAPTACION A LA REALIDAD		X			X			X	X	X	X	
INDIVIDUALISMO			X		X			X				
IMAGINACION.- INTUICION			X	X	X		X					
DESARROLLO DE LA VOLUNTAD			X		X			X			X	
CRITICO		X		X	X			X			X	
MADUREZ.- ESTABILIDAD EMOCIONAL	X				X					X		
AUTONOMIA	X							X	X			X
TOLERANCIA A LA					X			X	X			

Nuestro estudio de la personalidad creadora se ha basado/ en dos tipos de prueba:

A- Cuestionario analítico, psicográfico, de personalidad de Amurrio.

B- Test de Wartegg.

A)-El cuestionario CAPPA ( 1 ) presenta estas características: es un cuestionario en cuanto que consta de una serie de preguntas; analítico, ya que estudia varios rasgos o componentes; psicográfico, porque sus resultados pueden ser expresados en forma de gráfico o perfil; de personalidad, pues estudia componentes específicos del temperamento y carácter. El autor lo ha denominado de Amurrio, porque fue el lugar donde tuvo origen.

Se fundamenta en la introspección controlada. El individuo ha de emitir un juicio sobre sí mismo, después de reflexionar en su interior sobre aquello que se le pregunta. Para la selección de los rasgos de la personalidad ha tenido en cuenta/ otros cuestionarios como los de Bernreuter, Guilford-Zimmermann, Catell, etcétera.

Los rasgos y matices que explora el CAPPA son los siguientes:

-Emotividad:

1. Impresionabilidad: Tendencia a la palidez y/ al sonrojo, estremecimiento y sacudimiento interinos, pronta emocionabilidad.
2. Miedo: Susto, temor, sobresalto, temblor, pánico...
3. Excitabilidad: Nerviosismo, inestabilidad -- sentimental, irritabilidad.



4. Angustia: Sufrimiento y turbación internas, amargura, tristeza.

- Actividad:

1. Iniciativa: Espíritu emprendedor, impulso a la realización.
2. Rapidez: Rapidez, prontitud, prisa, gasto -- por la velocidad.
3. Diligencia: Desagrado en aplazar compromisos, eficiencia y diligencia en el trabajo.
4. Energía: Resistencia y vigor físicos, vitalidad, gusto por los ejercicios físicos.

- Resonancia:

1. Persistencia: Adherencia de ideas, invariabilidad, conservadurismo.
2. Preocupación: Susplicacia, recelo, reviviscencia, desconsolación.
3. Rencor: Dificil olvido de las ofensas, venganza retardada, irreconciliación.
4. Previsión: Desagrado por la improvisación, cálculo y previsión de los acontecimientos.

- Dominio:

1. Imposición: Imperio, mando, espíritu autorio, falta de sumisión.
2. Intolerancia: Actitud de severidad y aspereza, incondescencia.
3. Combatividad: Belígerancia, agresividad, gusto por la polémica.
4. Superioridad: Creencia en los propios recursos, tendencia a decir la última palabra.

- Reflexión:

1. Concentración: Gusto por el trabajo aislado, intensificación de la atención.
2. Teorización: Especulación mental, racionalización, pasión intelectual.
3. Ensoñación: Imaginación, fantasía, espíritu/ abstraído.
4. Pensatividad: Deliberación, ejercicio mental, meditación.

- Sociabilidad:

1. Simpatía: Agradable trato, diversión, jolgorio.
2. Cordialidad: Animo, abierto, franqueza, amistad, comunicatividad.
3. Relación social: Gusto por las reuniones sociales, cultivo de las relaciones, huida del aislamiento.
4. Cooperatividad: Interés por el bien común, colaboración, solidaridad.

- Control voluntario:

1. Control: Vencimiento de las distracciones, dominio habitual, serenidad, equilibrio.
2. Fuerza de voluntad: Energía volitiva, esfuerzo, convencimiento en el obrar.
3. Perseverancia: Constancia, continuidad, espíritu tenaz.
4. Responsabilidad: Cumplimiento de los deberes, consecuencia lógica en las acciones.

- Sinceridad:

Esta es una escala auxiliar que tiene la misión

de comprobar la autenticidad de los resultados. Si un sujeto presenta una puntuación alta en esta escala, es que ha respondido con la debida sinceridad y espontaneidad a las preguntas del cuestionario.

- Material:

El material de CAPPA está dividido en dos secciones:

- 1.º Cuadernillo de preguntas.
- 2.º Hoja de respuestas.

El cuadernillo de preguntas contiene 190 preguntas de que consta el cuestionario. Cada rasgo abarca un total de 25 preguntas, menos la escala auxiliar de sinceridad que solamente consta de 15.

Las 25 preguntas de cada rasgo han sido cuidadosamente seleccionadas tras varios análisis estadísticos. En estas mismas páginas se detallan los estudios llevados a cabo.

Tras sucesivas experiencias con distintas muestras de estudiantes de ambos sexos, se pudo realizar una rigurosa selección de preguntas. De las 348 preguntas de que primitivamente constaba el cuestionario en su fase experimental, solamente han quedado 190. Para la elección de las 25 preguntas de cada rasgo se atendió a los criterios siguientes:

- Índice de atracción: Mediante este índice, se intentó ver cómo eran atraídas las preguntas por los individuos. Considerando que un tipo medio de atracción es el criterio más idóneo, se eliminaron aquellas preguntas que dieron unos índices inferiores al 25% y superiores al 75%.

- Índice de homogeneidad: Con la obtención de este índice, se estudió la relación que guardaba cada pregunta con las restantes de su rasgo; si todas las preguntas de un mismo rasgo -

presentaban índices altos, era indicio claro que todas ellas analizaban una misma cualidad psíquica, todas eran homogéneas. Considerando que un índice de homogeneidad que supere el 40 es aceptable, automáticamente quedaron excluidas aquellas preguntas que daban unos índices inferiores.

- Índice de validez: A parte de que cada pregunta tuviera una atracción media y fuera homogénea con su escala, interesaba también comprobar si servía para diferenciar en el área externa del comportamiento a los emotivos de los que no lo son, / a los activos de los no activos, etc., esto es, si los individuos que se califican a sí mismos como emotivos o activos son/ calificados de igual forma por otras personas. Con el índice de validez se estudió la relación que guardaba cada pregunta con el juicio emitido sobre la conducta observada por los individuos en cada uno de los rasgos.

A tenor de la correspondencia entre cada pregunta y la calificación dada sobre su conducta, se eligieron aquellas preguntas cuyos índices eran significativos al nivel de confianza del 5 al 1%.

La hoja de respuestas presenta en una cara las instrucciones pertinentes para dar contestación correcta a las preguntas del cuadernillo y en la otra, los encasillados donde los sujetos deben poner sus respuestas. Esta cara se compone de 7 columnas, cada columna está encabezada por el símbolo representativo de cada rasgo, a saber:

<u>RASGO</u>	<u>SÍMBOLO</u>
Emotividad.....	E
Actividad.....	A
Resonancia.....	R
Dominio.....	D

Reflexión.....	Re
Sociabilidad.....	S
Control voluntario.....	Cv
Sinceridad.....	S-S

Coefficientes de correlación de Pearson entre el cuestionario de Personalidad de Amurrio y el test de creatividad icónico-verbal.

Tabla número 65

RASGOS DE LA PERSONALIDAD	C.I.V.
Emotividad	0,196
Actividad	0,319
Resonancia	0,202
Dominio	0,180
Reflexión	0,178
Sociabilidad	0,283
Control voluntario	0,301
NUMERO DE SUJETOS = 444	

Como puede observarse en la tabla nº 65 los factores del CAPPA que correlacionan más alto con el C.I.V., dentro de los bajos coeficientes obtenidos, son Actividad y control voluntario y las más bajas, reflexión y dominio.

Dado que el C.I.V. posee tres factores ( $F$ ,  $F_x$ ,  $O_r$ ) y y que cada uno de los factores del CAPPA, presenta cuatro matices diferentes en cada caso, consideramos como hipótesis plausible -

que correlaciones entre factores del C.I.V. y matices de los factores del CAPPA, darían como resultado que algunas de ellas alcanzaran coeficientes más altos, mientras que otras, disminuirían. Esto nos ayudaría a establecer mejor relaciones entre estos dos aspectos, personalidad y creatividad, según los instrumentos de investigación aplicados.

ooo000ooo

- (1).-MARTIN. J.A.-"Cuestionario Analítico Psicográfico de Personalidad Amurrio".-SURGAM.-Madrid.-1.967.

B)-El test de Wartegg ( 1 ) se funda en el estudio de la personalidad mediante la expresión por el dibujo. La prueba utilizada por nosotros es la versión modificada por Biedma y D'Alfonso. Se compone de 16 cuadros de cuatro centímetros de lado sobre un fondo en negro para centrar la atención del sujeto. En los cuadros se pueden observar unos temas iniciales que han sido escogidos, según el poder de sugestión de cada uno. Wartegg confirió un valor de arquetipo al tema inicial el cual le sirvió de criterio para la interpretación de las aptitudes condicionadas por la evolución o estructura de la personalidad.

Así por ejemplo en el tema 1, según palabras de Wartegg, - el punto es descrito "como algo pequeño y razonable, que surge, sin embargo en forma nítida e imposible de ignorar, puesto que se encuentra en el centro del cuadro, atrae la atención y hace converger sobre él, la fantasía y el pensamiento mediante, la - tensión emocional".

El niño ha de completar cada tema, dibujando lo que le interesa espontáneamente. No es obligatorio seguir el orden de los cuadros y el sujeto sabrá que no se tiene en cuenta el tiempo empleado y que no es importante el valor artístico del dibujo. Primero se realizan los ocho primeros dibujos y después de un descanso el resto. Al dorso de la hoja nos pueden indicar el orden seguido y qué significa cada dibujo, lo que ayudará para su interpretación.

Esta prueba presenta una serie de ventajas que hacen aconsejable su utilización especialmente con niños:

- Se puede aplicar individualmente o en grupo.
- Ejecutan el trabajo con gran placer, espontaneidad y confianza.

"En esta prueba de dibujo, frente a estímulos dispuestos - de una manera sistemática, obligamos al sujeto a reaccionar ante variadas dificultades y poner en evidencia su manera personal de armonizar las múltiples pulsiones estructurales que tratan, alternativamente, de imponerse en el conjunto de su organización psíquica" (2 ). En el dibujo libre el sujeto se expresa/ sin limitaciones, por ello es más fácil que se muestre como es, los temas, han demostrado C.J. Biedma y P.G. D'Alfonso no son - arbitrarios sino que forman parte de un amplio sistema de signos constituidos por arquetipos, incitan al sujeto a dar una -- respuesta, una toma de posición personal.

La prueba se articula respecto a los factores de expresión, integración y representación. Por otra parte, existe una aplicación de los arquetipos de estudio del comportamiento. Este aspecto del Wartegg es el que hemos considerado nosotros para --- nuestro estudio. Pero con frecuencia, nos hemos visto obligados a tener en cuenta la información que nos aportaban los factores arriba expresados.









Cada uno de los temas, según su disposición dentro del cuadro, posee una significación general en cuanto trazo inacabado, pero en cuanto el sujeto crea el dibujo, tiene una significación particular(3 ).









Los autores han concluido que un determinado tipo de respuesta corresponde un comportamiento (tabla nº 66 ). A continuación se especifica para <sup>cada</sup> cuadro lo anteriormente dicho ( 4 ):

En el cuadro número 37- se analiza según lo expuesto por - los autores del test, los tipos de respuesta y sus correspondientes modos de comportamiento. Los números de respuesta hacen referencia al número concreto de cada cuadro.



Lámina n.º 4

PRUEBA N.º	NOMBRE	FECHA
		
1		
		
2		
		
3		
		
4		
		
5		
		
6		
		
7		
		
8		

PRUEBA N.º	NOMBRE	FECHA
		
9		
		
10		
		
11		
		
12		
		
13		
		
14		
		
15		
		
16		

Nosotros pretendemos saber si los sujetos más creativos -- (10% de la muestra) presentan algún tipo de comportamiento específico atendiendo a los resultados del Wartegg, en qué características comportamentales adquieren relieve sus conductas. Y si se les compara con el resto de la muestra cuáles sus relaciones.

La tabla número 66 recoge las respuestas en % (comportamientos) de los alumnos creativos dentro de cada uno de los --- planteamientos. El número asignado a los comportamientos es únicamente indicativo de los contenidos que se le asignan en las páginas números 1331-1341

A la vista de estos resultados podemos concluir que los - alumnos creativos, según el test de creatividad icónico-verbal/ alcanzan los mayores porcentajes en los siguientes tipos de comportamiento:

PLANTEAMIENTO .....COMPORTAMIENTOS

1.- Comportamiento ante los problemas:

- Indecisión por interferencia afectiva (1º) -- (37,5%).
- Soluciones múltiples. Análisis. Decisión. (2º) (12,5%).

2.- Comportamiento artístico:

- Inquietud estética (1º) (31,25%).
- Limitación artística por interferencia afectiva
- Dulzura. Bondad. Gracia. Simpatía. (2º) (22,9%)

3.- Originalidad:

- Originalidad (1º) (35,41%).
- Originalidad práctica (2º) (20,83%).

4.- Actividad:

- Actividades múltiples, dispersión (1º) (35,41%)
- Problema de actividad y organización (2º) (--- (16,66%).

5.- Comportamiento voluntario:

- Irresolución (1º) (39,58%).  
Falta de realización.
- Preocupación y análisis que debilitan la volun  
tad (2º) (20,83%).

6.- Relaciones de las ideas:

- Asociación, correlación, deducción (1º) (37,05%)
- Complejidad (2º) (25%).

7.- Comportamiento afectivo:

- Madurez afectiva, independencia (1º) (35,41%)
- Problema estético afectivo (2º) (31,25%)

8.- Conducta social:

- Expansión afectiva, limitación social (1º) ---  
(34,48%)
- Independencia, rebelión (2º) (22,41%).  
Espíritu crítico

9.- Proyección del ideal:

- Preferencia por lo concreto (1º) (30,35%)
- Preferencia por lo sensible (2º) (17,85%)  
Actitud afectiva
- Idealismo (2º) (17,85%)

10.- Objetividad:

- Concentración e interés objetivo (1º) (44,12%)
- Observación (2º) (20,58%)

11.- Adaptación social:

- Limitación del círculo social
- Arrogancia, orgullo, vanidad, satisfacción de/  
los sentidos (1º) (43,75%).
- Sociabilidad  
Don de sí (2º) (31,25%).

12.- Adaptación al medio:

- Adaptación (1º) (41,66%).
- Dificultad de la vida interior para adaptarse/  
al medio (2º) (27,08%).

13.- Actividad intelectual:

- Intereses sociales (1º) (41,66%).
- Preferencia por la actividad intelectual y teó-  
rica (2º) (22,91%).

14.- Actitud ante las dificultades:

- Diplomacia (1º) 26,22%)
- Actitud analítica hacia las ideas (2º)(19,67%)
- Deseo de comprensión de los sentimientos (3º)-  
(18,03%).

15.- Medio afectivo:

- Incomprensión afectiva (1º) (28,12%)  
Oposición de los sentimientos y de los afectos.
- Unión por lazo afectivo (2º) (25%).  
Coincidencia de sentimientos y de afectos.

16.- Vida interior:

- Introversión (54,16%)

TIPOS DE RESPUESTA Y MODOS DE COMPORTAMIENTOS CORRESPONDIENTES, SEGUN EL TEST DE PERSONALIDAD DE WARTEGG

[illegible]

P L A N T E A M I E N T O	Nº de Respuestas	TIPO DE RESPUESTA	SIGNIFICADO-COMPORTAMIENTO
1.- Comportamiento ante los problemas	3	cortado por muchas rectas	soluciones múltiples.-análisis Decisión
2.- Comportamiento artístico	4	con curvas unidas	dulzura.-bondad.-gracia.-sim- patía.
3.- Originalidad	2	con otras líneas	originalidad
4.- Actividad	2	multiplicación del tema	actividades múltiples, disper- sión.
5.- Comportamiento voluntario	1	las rectas no se tocan	tímides.-indecisión.-debili- dad de voluntad.
6.- Relaciones de las ideas	3	forman una sola por unión en ángulo recto.	asociación.- correlación.- deducción.
7.- Comportamiento afectivo	8	dibuja diferentes círculos	relaciones afectivas
8.- Conducta social	7	líneas o firmas sobre el seg- mento.	independencia.- rebelión.- espíritu crítico.

(Continuación)  
TIPOS DE RESPUESTAS Y MODOS DE COMPORTAMIENTO CORRESPONDIENTES, SEGUN EL TEST DE PERSONALIDAD DE WARTHEG.  
Ejemplo de análisis en un caso concreto.

Quadro nº 38

P L A N T E A M I E N T O	Nº de Respues- tas.	TIPO DE RESPUESTA	SIGNIFICADO-COMPORTAMIENTO
9.- Proyección del ideal	1	las dos líneas unidas por <u>lí</u> neas rectas.	preferencia por lo concreto
10.- Objetividad	4	dibujo sobre la línea	concentración e interés obje- tivo.
11.- Adaptación social	3	cierra con otra curva	inhibición social. Inadaptac.
12.- Adaptación al medio circundante	1	el cuadrilátero forma parte de un dibujo más grande	adaptación
13.- Actividad intelectual	2	proyección del dibujo hacia el medio	preferencia por lo concreto
14.- Actitud ante las dificultades	8	modifica las puntas por som- bras en su interior	lucha, inestabilidad
15.- Medio afectivo	2	las curvas están unidas y el dibujo se desarrolla en la - zona media	unión por lazo afectivo.- coincidencia de afectos y - sentimientos
16.- Vida interior	1	cierra la figura arriba y - abajo	introversión

Figura n.º 48

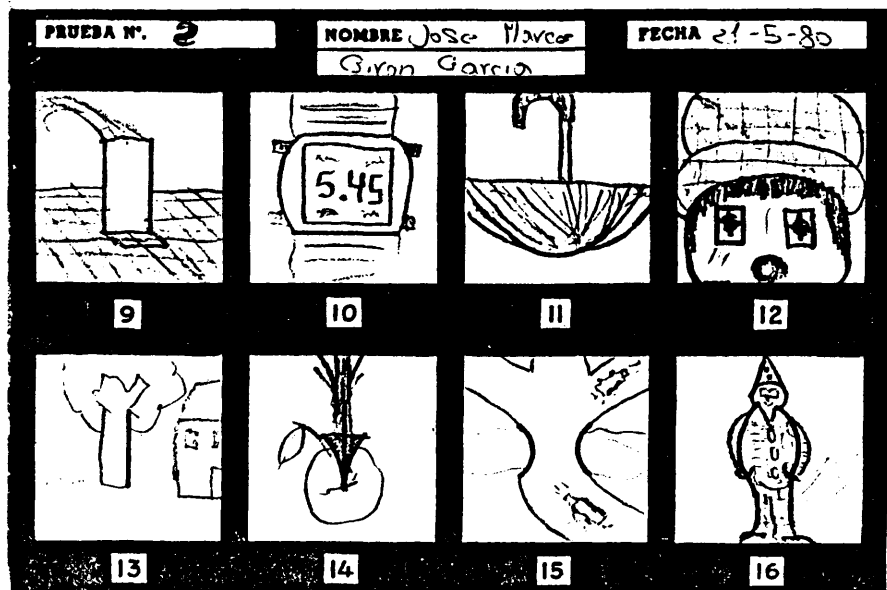
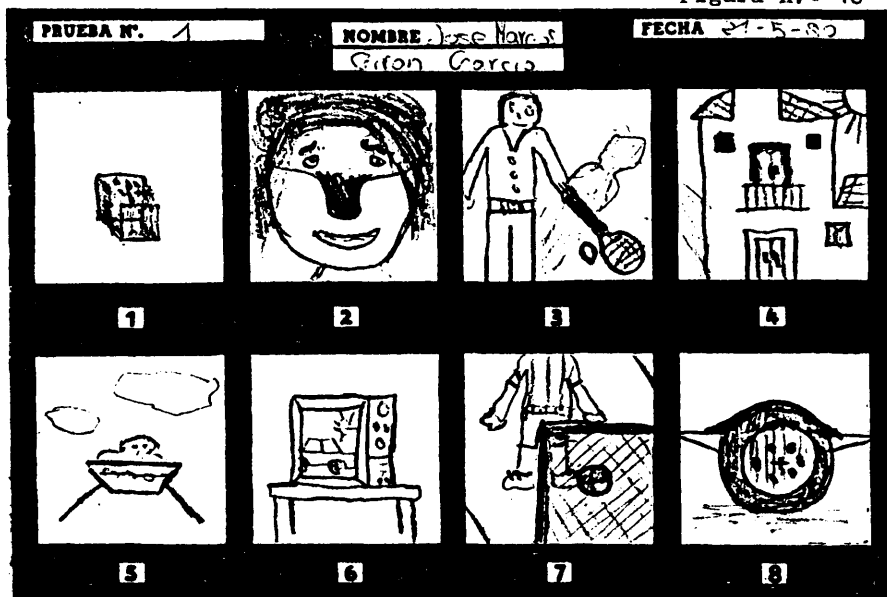
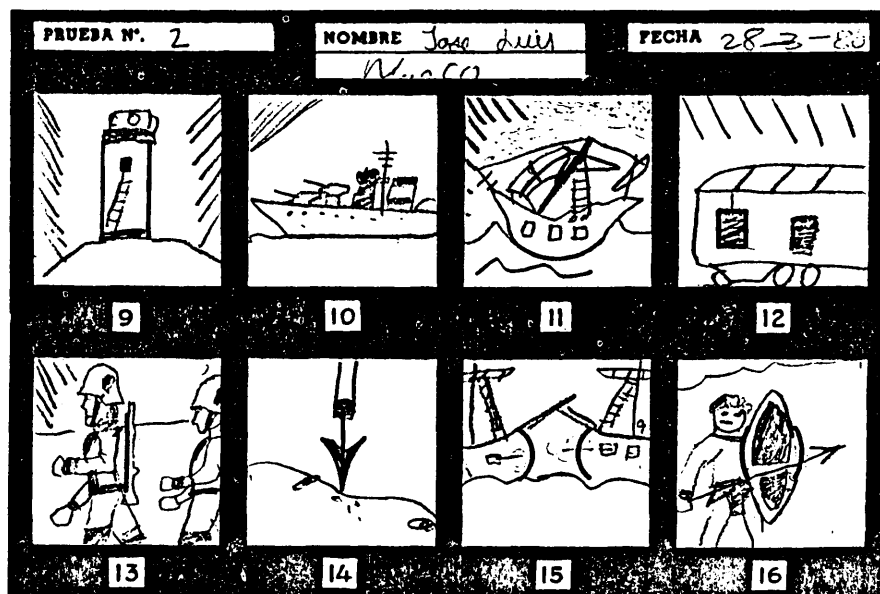
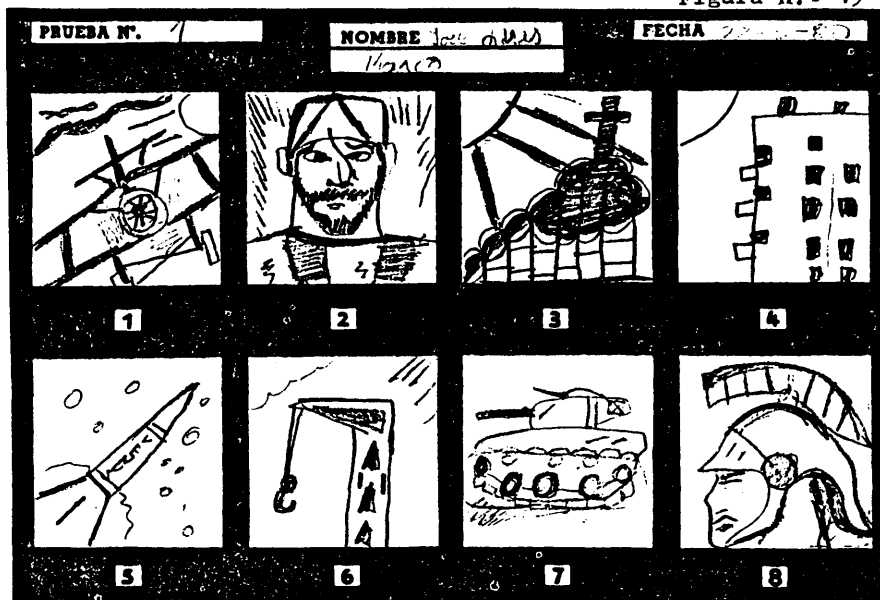




Figura n.º 49



(1) BIEDMA, C.J. y D `ALFONSO, P.G. "EL lgenguaje del dibujo".-  
Kapelusz.-Buenos Aires.- 1.960.

(2) Idem. Pag. 15

(3) Idem.Pag. 73

(4) Idem. Pag. 96-106.

61<sup>8</sup>

2.6.- El comportamiento creativo de los individuos en grupo.

2.6.-EVALUACION DEL COMPORTAMIENTO CREATIVO DE LOS  
MIEMBROS DEL GRUPO DURANTE LA REALIZACION DE  
SU TAREA

El cuadro número 39 recoge las categorías de observación del comportamiento creativo de los miembros del grupo durante el desarrollo de la tarea. Se han considerado 12 factores o categorías de observación:

1.-Siente interés, curiosidad por la tarea. La forma de apreciar este interés por parte del observador del grupo, se centra en la observación de las manifestaciones de interés que en cada sujeto puede tomar formas diferentes y que básicamente/ podrían reducirse a dos modos de comportamiento:

- Expresión verbal: formula preguntas sobre el tema, da explicaciones a los demás, participa activamente, busca informaciones, manifiesta verbalmente su entusiasmo por la tarea de diversas formas.
- Comunicación no verbal: toma posturas corporales o gestuales de atención, interés o curiosidad.

2.-Se centra en el problema: no desvía la conversación hacia otros temas diferentes al que se está tratando. Busca el tema central. No se pierde en divagaciones ajenas al tema de trabajo o concernientes a él, pero que no vienen todavía al caso./ Concita en el asunto central las proposiciones relacionadas con él y que son aportaciones propias o de otros compañeros. Llama la atención de los demás para que se centren sus reflexiones sobre el asunto de que se trate.

Clasifica los materiales, contenidos o ideas. Consiste en/

definitiva en sensibilizarse ante un problema concreto, proceder según centros de interés y buscar la definición de un problema.

Distingue lo esencial, lo fundamental, lo central, lo accesorio, lo anecdótico o lo marginal en un problema o en una situación.

Propone definir los objetivos del trabajo y él mismo hará su definición.

3.-Analiza: Su raíz etimológica proviene del griego "ανάλυω" y significa desatar. Entre las manifestaciones de este tipo de conducta se encuentran:

- Determinar las partes o elementos que componen un todo o un conjunto.
- Estudiar los contenidos, formas, funciones, origen, causas, contenidos de los elementos de un conjunto o subconjuntos.
- Dividir material o formalmente un todo según una finalidad.
- Aislar un determinado elemento, describiendo sus contenidos, cualidades, atributos, etc.
- Fijarse en lo concreto e individual.

4.-Organiza el material: Ya se trate tanto de elementos materiales -factuales-, propiamente dichos, o formales, vg.: ideas. Ordena para el trabajo los elementos, situándolos, delante o detrás, antes o después.

Distribuye funciones para los miembros del grupo, atendien

do al material disponible.

5.-Relaciona, combina, asocia: Relaciona unos aspectos del problema con otros o con ideas ajenas al problema, o con ideas/nuevas. Suscita nuevas ideas a partir de otras ya expresadas. - Combina elementos dentro de una nueva relación. Asocia al problema o a alguna de sus partes, las experiencias propias o ajenas. Baraja distintas posibilidades en busca de nuevas soluciones.

6.-Transforma, combina funciones: En busca de una solución aplica una estrategia mediante la cual el problema puede ser -- percibido desde un ángulo de vista completamente diferente del/ utilizado hasta el momento. Combina la función de una cosa por/ la de otra. Si la distribución de tareas de los miembros del -- grupo no han dado resultado hasta el momento propone una nueva/ distribución.

7.-Aporta ideas nuevas, originales: Sus ideas no habrán sido antes aportadas por ninguno de los miembros e implican una sorpresa en los miembros del grupo o el observador. El carácter de novedad e infrecuencia es fundamental para la valoración de/ esta categoría o factor.

8.-Se adapta a lo nuevo: No se opone sistemáticamente a las innovaciones, transformaciones, etc., sugeridas por los demás miembros. Puede adaptarlas mediante una reflexión o crítica previa, expresa o implícitamente (adaptación activa), o por el contrario puede tomar una postura de adaptación pasiva. Debe valorarse, obviamente la adaptación activa. Se observa aquí una ac-

titud de receptividad.

Es capaz de cambiar sus ideas por otras. Asume el cambio - cuando éste le ofrece mejores soluciones.

La adaptación positiva hacia lo nuevo hace avanzar el desarrollo de la actividad.

9.-Reconstruye, redefine: Supone la ruptura de lo construido o parte de lo construido para dotarlo de una nueva organización. Mediante la integración de algo conocido en un contexto - nuevo o de algo nuevo en un contexto ya estructurado, el producto puede sufrir un cambio que supone una reconstrucción, una -- nueva definición.

10.-Elabora, perfecciona: Añade el número de elementos necesarios para que algo se exprese por sí mismo. Completa algo - que no está completo. Trabaja un aspecto o el conjunto del problema enriqueciéndolo y buscando su mejor forma, su mayor perfección.

Se observa aquí una actitud subyacente que es la insatisfacción por lo conseguido, el deseo de perfección, de superación.

11.-Sintetiza: Conjuga los diversos elementos en un conjunto o subconjuntos de un todo.

Los interrelaciona y llega a conclusiones. Determina cualidades que son comunes a las partes. El trabajo de síntesis presume que el valor de la unión de las partes sea superior a la - suma de las mismas. Organiza elementos dispersos en un cuerpo - coherente. Centra su atención en el todo, en el conjunto, tiene

una mirada sintética, unificadora de sentido.

12.-Evalúa y decide con coherencia y originalidad: Selecciona las ideas, sus relaciones semánticas y según unos determinados criterios elige lo más adecuado, o lo que mejor cumple -- los objetivos propuestos.

Valora las aportaciones de los miembros del grupo en general, y coherente y originalmente decide las acciones a seguir.

Valoración: Se puntúa de 1 a 5 atendiendo a los criterios/ de valoración expuestos para cada categoría de observación del/ comportamiento creativo de los individuos en la tarea de grupo. Ningún sujeto puede recibir menos de un punto, ni más de 5. Se/ tiene en cuenta la cantidad y la calidad.

Sólo se ha realizado la valoración del comportamiento creativo de los grupos de creación icónica, ya que el tiempo utilizado por los grupos de interpretación recreativa icónica y de - composición creativa icónica era excesivamente limitado para poder considerar los datos como fiables.

La valoración la han realizado profesores de EGB y alumnos de Prácticas de las E. Universitarias del Profesorado de EGB para el tipo de tarea de ideación del proyecto del trabajo y para la realización del proyecto y finalización, el autor de la experimentación. Para la puntuación final se halló la media.

Se les instruyó a los observadores sobre el método de valoración y tenían instrucciones estrictas de que bajo ningún concepto interviniesen en la tarea de los grupos. Los sujetos tenían un número asignado, que es el que nos ha servido a nosotros de clave posteriormente. Pudieron elegir el asiento que de



seasen, sentarse al lado de quien quisieran y cambiarse de sitio en el transcurso de la tarea. Así como levantarse de su lugar por la razón que fuera.

Las tareas resultaron sumamente motivadoras y como norma general se entregaron al trabajo con entusiasmo.

El cuadro de observación permite hallar:

- la puntuación total de cada alumno según categorías.
- la puntuación media de los seis alumnos para cada categoría.
- la puntuación total del grupo a través de la media de cada categoría de observación.

El cuadro número 688 recoge la valoración del comportamiento creativo de los miembros y del grupo de comic del C. Cardinal Mendoza de Guadalajara.

Proponemos otros tipos de estudios que se podrían llevar a cabo:

- a) Cantidad total de ideas aportadas o de actitudes o actividades mostradas en su caso:
  - Ideas aprovechadas e ideas desechadas.
  - Ideas transformadas a partir de otras.
  - Ideas que se han integrado en el resultado final.
  - Ideas totalmente originales.
- b) Actitud de los niños respecto a la postura o aportación de sus compañeros atendiendo a dichas categorías:
  - Aceptación.
  - Rechazo
  - Discusión  $\begin{cases} \text{con sentido de la oposición.} \\ \text{sin sentido de la oposición.} \end{cases}$

- Reconocimiento del valor de su aportación, independientemente de que rechacen o acepten su idea.
- No reconocimiento, independientemente de que la/ acepten o la rechacen.

c) Influencia de las categorías de observación en la productividad de la tarea:

Analizar qué correlación existe entre productividad del grupo y cada una de las siguientes situaciones del comportamiento creativo del grupo según las categorías de observación:

- Predominio en la puntuación de una o varias categorías.
- Predominio de un grupo de categorías, vg.:
  - . Organiza el material.
  - . Relaciona, combina, asocia.
  - . Transforma, cambia funciones.
  - . Reconstruye, redefine.
- U otro:
  - . Siente interés.
  - . Se centra en el problema.
  - . Se adapta a lo nuevo.
- Equilibrio entre todas las categorías.

¿Existe algún tipo de categoría que no es significativa para la productividad del grupo? ¿Existen categorías redundantes? ¿Es pertinente la introducción de alguna nueva categoría?

Es obvio que este tipo de análisis sólo puede ser realizado en una situación de laboratorio, dada su complejidad.

Soy consciente de que este instrumento de valoración del -

comportamiento creativo en tareas de grupo es todavía muy perfeccionable, sin embargo, se ha mostrado operativo en el presente estudio.

Considero importante para contrastar resultados, su utilización en dos tipos de situación experimental: en el laboratorio y fuera de él.

Del estudio del comportamiento creativo de los miembros de los grupos durante la tarea, podemos deducir que existen niños/que de alguna manera se han destacado en el desarrollo de un tipo de función:

- Los que centran su atención en fijar los objetivos del grupo e intentan que se cumplan. En ciertos casos estos sujetos sólo se preocupan en definir los objetivos.
- Los que organizan el material y lo clasifican.
- Los expertos en hacer análisis o síntesis o ambas cosas.
- Los que se ocupan en cambiar, asociar, reorganizar, transformar, etc., el contenido o el problema mismo.
- Los que tienden a introducir innovaciones.
- Los que se dedican a elaborar y/o perfeccionar los productos o las ideas.
- Los que tienen una función de control sobre las ideas o los productos.
- Los expertos en tomar decisiones.

Quadro de las categorías de observación del comportamiento creativo de los miembros de los grupos durante la ejecución de la tarea

Quadro nº 39

CIUDAD

COLEGIO

GRUPO

Nº	C A T E G O R I A S	Runtuación: M I E M B R O S   D E L   G R U P O						Runtuación media del GRUPO
		1	2	3	4	5	6	
1	Siente interés, curiosidad							
2	Se centra en el problema							
3	Analiza							
4	Organiza el material, clasifica							
5	Relaciona, combina, asocia							
6	Transforma, cambia funciones							
7	Aporta ideas nuevas y originales							
8	Se adapta a lo nuevo							
9	Reconstruye, redefine							
10	Elabora, perfecciona							
11	Sintetiza							
12	Evalúa y decide con coherencia y orig.							
	PUNTUACION TOTAL							

Nombre del observador u observadores:

## PUNTUACION OTORGADA POR UNO DE LOS JUECES AL:

GRUPO: "COMIC" Colegio: Cardenal Mendoza Ciudad: Guadalajara.

	CATEGORIAS	Puntuación MIEMBROS DEL GRUPO						Puntuación media del GRUPO
		1	2	3	4	5	6	
1	Siente interés, curiosidad	4	2	3	4	4	2	3,16
2	Se centra en el problema	3	3	2	3	4	2	2,83
3	Analiza	3	3	2	4	5	2	3,16
4	Organiza el material, clasifica	4	1	1	4	4	3	2,83
5	Relaciona, combina, asocia	4	2	3	5	4	3	3,5
6	Transforma, cambia funciones	3	1	3	3	3	2	2,5
7	Aporta ideas nuevas y originales	4	2	1	4	3	1	2,5
8	Se adapta a lo nuevo	4	4	4	3	4	4	3,83
9	Reconstruye, redefine	3	3	2	3	4	2	2,83
10	Elabora, perfecciona	2	2	2	3	5	4	3
11	Sintetiza	4	2	3	4	4	4	3,5
12	Evalúa y decide con coherencia y orig.	3	1	1	4	3	2	2,33
	PUNTUACION TOTAL	41	26	27	44	47	34	35,97

Nombre del observador u observadores:

2.7.- Relación entre creatividad, inteligencia  
sociabilidad y percepción.

2.7.-ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE LOS TESTS DE  
CREATIVIDAD, INTELIGENCIA, SOCIOMÉTRICO Y DE  
PERCEPCIÓN

Los coeficientes de correlación de Pearson entre los tests - se han obtenido a partir de las  $z$  medias correspondientes, según la fórmula:

$$r = \frac{\sum z_x z_y}{N}$$

Tomaremos como referencia para la interpretación de los -- coeficientes entre los tests, la opinión más común, recogida -- por H. E. Garrett (1)

$r$  de 0'00 a  $\pm$  0'20 denota relación indiferente y despreciable.

$r$  de 0'20 a  $\pm$  0'40 denota correlación baja.

$r$  de 0'40 a  $\pm$  0'70 denota relación sustancial o marcada.

$r$  de 0'70 a  $\pm$  1'00 denota relación alta o muy alta.

Sin embargo, esta clasificación, como muy bien nos indica - el mismo H. E. Garrett, es simplemente orientativa, porque para juzgar una correlación es preciso tener en cuenta entre otros - aspectos: La naturaleza de las variables, la significación del/ coeficiente, la variabilidad del grupo, los coeficientes de con fiabilidad de los tests aplicados, el propósito para el cual se calculó  $r$ .

Así, nuestras apreciaciones tendrán como guía el cuadro de/ referencia, pero diferirá algo según los aspectos anteriormente/ expuestos.

La tabla número, 68, recoge los diferentes coefi---

cientes de correlación.

1.- Observamos en primer lugar que las correlaciones obtenidas entre los tests de los cursos 6º y 7º presentan unas diferencias muy pequeñas, insignificantes en la mayoría de los casos. Sólo constatamos una diferencia significativa en el caso - del test Creatividad Icónico Verbal y el de Percepción de Diferencia de Caras para ambos cursos, al nivel del 0'01; y con el de Creatividad Icónico, al nivel del 0'05.

2.- Las correlaciones entre los tests son todas positivas.

3.- Las correlaciones entre los tests de creatividad, CIN, CIV, son sustanciales para los cursos 6º y 7º: la correlación - entre el CIN y CIAW es marcada, pero no puede decirse lo mismo - de la relación entre el CIAW y el CIN, que es más bien baja.

En general las correlaciones entre nuestros tests de creatividad están en la línea de las obtenidas por otros estudiosos entre los tests de creatividad de una misma batería. Sin embargo, esta afirmación debe ser suficientemente matizada:

- Nuestros tests tienen un componente de creatividad icónico muy alto.
- Es difícil encontrar estudios referentes a edades similares a las de nuestros niños o que hayan empleado un número similar de sujetos.

Así, Laurence Rieben podría confirmar en parte nuestros resultados, pero su investigación se ha centrado en niños de 6 a/ 8 años (2).

- En otros casos han sido realizadas las pruebas en culturas un tanto diferentes a la nuestra.

Los coeficientes de correlación obtenidos por F. Barron (3)



En un importante estudio realizado tomando como variables 8 --- tests de creatividad y relacionándolos con un test compuesto de originalidad, confirman en general los resultados obtenidos por/ nosotros.

4.- Las correlaciones entre los tests de creatividad y el/ de inteligencia (PMA). presentan estas particularidades:

- El test de creatividad icónico verbal es el que mejor correlación obtiene en ambos cursos. Esto confirmaría la - hipótesis de aquéllos que consideran que entre creativi- dad e inteligencia existe una relación, y esta relación/ es notable.
- El test de creatividad icónica-narrativa obtiene un coe- ficiente de correlación con la inteligencia un poco bajo en 7º, pero aceptable en 6º. Lo que invalidaría la hipótesis de que la edad, o mejor el grado escolar, en que - se encuentren los niños es un elemento que interviene en la relación entre inteligencia y creatividad narrativa - icónica.
- Muchos investigadores opinan que la relación entre inte- ligencia y creatividad no es seguramente más alta, pero/ tampoco apreciablemente más baja, que la que existe entre diversas pruebas de creatividad. En nuestro caso nos en- contramos que es más alta en el caso de algunos tests, y más baja en otros.

5.- Existe una correlación marcada entre inteligencia y -- percepción, expresados respectivamente por los tests PMA y el - DC.

6.- Entre sociabilidad y los tests de creatividad icónica/

nos encontramos con correlaciones bajas, como lo demuestran --- otros muchos estudios (Torrance, por ejemplo). En nuestro caso, aún siendo baja, tal vez sea algo superior. Esta correlación - hablaría a favor de las investigadores cuya tesis consiste en - afirmar que los sujetos creativos no suelen ser sociables, o al menos, que no existe una relación entre creatividad y sociabilidad.

7.- Las correlaciones entre Percepción y los tests de Creatividad corren una suerte desigual, según se trate del curso 6º o 7º. Parece ser que es precisamente en este sentido donde encontramos una diferente relación según el curso.

8.- Entre Percepción (DC) e inteligencia (PNA) existe una correlación sustancial.

- (1) GARRETT, H. E.- "Estadística en psicología y educación".- - Paidós.- Buenos Aires.- 1974.- Pág. 204.
- (2) RIEBEN, L.- "Inteligencia global, inteligencia operatoria y creatividad".- Editorial Médica y Técnica, S.A.- Barcelona. 1979.
- (3) BARRON, F.- "Disposición para la originalidad". En BEAUDOT, A. "La creatividad".- Narcea.- Madrid.- 1980. Pág. 101.

Coefficientes de correlación de Pearson entre los test a partir de las  $\bar{x}$  o  $\bar{X}$  medias correspondientes.

Tabla nº 67

Tabla nº 68

CURSO 6 °						CURSO 7 °						
	CIV	CIN	SOCIO- METRICO	PMA	DC		CIV	CIN	CIAN	SOCIO- METRICO	PMA	DC
C I V	-	0'48	0'28	0'60	0'15	C I V	-	0'42	0'38	0'23	0'67	0'47
C I N		-	0'17	0'37	0'27	C I N		-	0'29	0'22	0'29	0'27
SOCIO- METRICO			-	0'26	0'16	C I A W			-	0'10	0'19	0'24
P M A				-	0'50	SOCIO- METRICO				-	0'22	0'11
D C					-	P M A					-	0'52
						D C						-

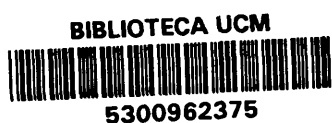
CIV: Creatividad icónica verbal

CIN: Creatividad icónica narrativo

CIAW: Creatividad icónica adaptación Harteg

PMA: Aptitudes Mentales Primarias

DC: Percepción de diferencia de caras



Francisco García García

~~D~~  
159.954  
GAR

ESTUDIOS DE CREATIVIDAD ICONICA INDIVIDUAL Y COLECTIVA  
EN NIÑOS DE EDAD ESCOLAR

TOMO II  
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE  
DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS  
DE LA INFORMACIÓN

REGISTRO DE LIBROS  
BIBLIOTECA GENERAL

N.º Registro

20.426

Departamento de Medios Audiovisuales  
Facultad de Ciencias de la Información  
Universidad Complutense de Madrid  
1984

\$ 5344

Colección Tesis Doctorales. Nº

82/84

U.a - X-53-025421-1

© Francisco García García  
Edita e imprime la Editorial de la Universidad  
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía  
Noviciado, 3 Madrid-8  
Madrid, 1984  
Xerox 9200 XB 480  
Depósito Legal: M-15387-1984

695

*"Al que ha pensado mucho, cualquier nuevo pensamiento que oye o lee se le presenta en forma de cadena"*  
(Nietzsche)

*"La capacidad del signo icónico para transformarse en texto narrativo se debe a que cuenta con ciertos elementos móviles"* (Yuri M. Lotman).

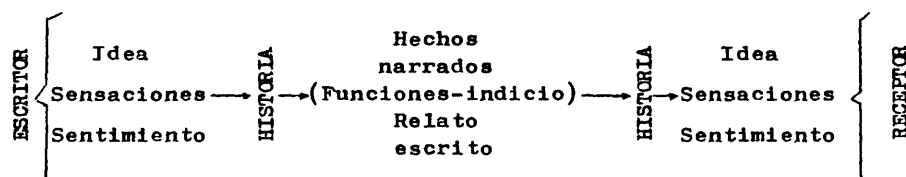
### 3.- Actividades de creación icónica.

#### 3.1.- Actividad de creación icónica narrativa

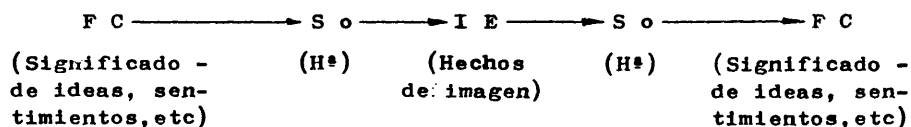
3.1.1.-INTRODUCCION: TRADUCCION DE LOS HECHOS  
NARRADOS EN HECHOS DE IMAGEN

La tarea propuesta en la actividad de creación icónica narrativa, como ya sabemos, exige la expresión de una idea narrativa en imágenes, llevada a cabo por grupos de niños de segunda etapa de E.G.B.

Estudiemos cuál es el proceso de esa expresión: Cuando alguien escribe un relato se sirve de la narración de unos determinados hechos para expresar una idea, un sentimiento o una sensación. Cuando el lector lee el relato, infiere, o puede inferir a través de los hechos narrados la idea, sentimiento o sensaciones que quería transmitir el escritor. Se establece pues - un proceso de comunicación, que podría diagramarse así:



La expresión en imágenes de cualquier relato sigue un proceso similar. S.Wort (1) utiliza un esquema semejante para la comunicación por imágenes, aplicando al cine:



¿Cómo expresar "los hechos narrados" en "hechos de imagen". Ello exige utilizar una técnica que N. Taddei ha denominado --- "traducción", y ha definido esta operación como "la expresión -

en imágenes, es decir "en contornos" de una idea que no tiene - contornos." Advierte que no se trata de trasponer, sino de tradu cir, ya que no tratamos de dar a conocer directamente las "co-- sas", sino el conocimiento que tenemos de las mismas. (2).

Los realizadores de los relatos icónicos habrán de encon-- trar en la realidad o producir, los "hechos de imagen" que co-- rresponden a los "hechos narrados". En definitiva, deben repre-- sentar con imágenes los hechos del relato.

En nuestro diagrama del relato verbal incluíamos dentro de los hechos narrados las funciones (entendidas según Propp, Barthes, Bremond, etc.), y los indicios (captación de atmósferas, caracterización de personajes, etc.). Queremos significar con - ello que no sólo se trata de un puro juego de elementos "fac--- tualmente" narrativos, descarnados, sino de unos hechos, que -- son mucho más que un esquema o un diagrama, que están vivos y - operan dentro de un contexto, que precisan de un "rostro", que/ se realizan en un tiempo concreto, en un lugar determinado y -- que están tocados de lo humano. Y a todos éstos o a otros aspec<sup>os</sup> tos indiciarios del relato, de los hechos narrados, debe aten-- der también la "traducción". De hecho, existen relatos en que -- los indicios están presentes en un grado mayor o menor y que de terminan un estilo de relato. En algunos casos los indicios tie nen un alto carácter funcional, como puede suceder con los lla-- mados "indicios hermenèuticos" en las novelas policíacas.

Cuando el escritor de relatos o el realizador de relatos - de tipo icónico, idea la historia con la que quiere expresar -- sus contenidos mentales o sus sentimientos, utiliza unidades de acción, hechos narrados o hechos de imagen, y a unas unidades - añade otras nuevas, o desarrolla aquéllas en sucesivas peripe--



cias, organiza una red de tramas, en busca de su finalidad expresiva.

Cada forma icónica conlleva un especial comportamiento para articular el relato en imágenes, pero al mismo tiempo tiene elementos comunes, parámetros que están presentes en todas ellas.

Así, por ejemplo, y sin pretender ser exhaustivos, "todo hecho" de imagen está limitado por un cuadro, cualquiera que sea la forma, y en él se conjugan diversos tipos de relaciones/espaciales: aquí nace el encuadre y el parámetro de las clases/de plano. La angulación y los términos dentro del espacio del cuadro son elementos comunes para los tipos de imágenes. La sucesión de los iconogramas, su significación según un antes y un después, da origen al montaje. La necesidad de la elipsis es una constante en todos los relatos icónicos, ya que una historia no puede ser contada ininterrumpidamente y aunque lo fuera tampoco resultaría eficaz hacerlo, porque no nos interesa con frecuencia la acción, sino sólo las partes significativas.

Pero en la gradación de la elipsis, es donde se inician las diferencias, pues mientras el cine puede, incluso, en casos limitados, prescindir de ella, las demás formas no; es más, existen en cuanto pueden eludir. Así, no podemos recoger absolutamente todos los movimientos de cualquier acción en un relato, vg.: de fotonovela. ¿Qué sentido tendría? Nos interesa únicamente la captación de un "estado" de ese movimiento que nos represente una acción.

La expresión del movimiento y del espacio y el tiempo abren ya una brecha importante en las diferencias de codificación y comportamiento de cada forma icónica.

No seguiremos describiendo las múltiples concomitancias, -  
diferencias y especificidades entre ellas. Algunas se recogen -  
en los cuadros números: 22-30.

ooo000ooo

- (1) WORTH, S.- "Cognitive Aspects of Sequence in visual communication": En "A. V. Communication Review".- 1968, 2.- Págs./ 121-145; en pág. 125.
- (2) TADDEI, N.- "Educar con la imagen".- Morova.- Madrid.- 1979  
Pág. 162.

### 3.1.2.-CONTENIDOS DEL ESTUDIO DE LA EXPERIMENTACION

#### -ACTIVIDAD DE CREACION ICONICA-

##### Descripción:

El objeto de la experiencia de "creación icónica" es expresar un "cuento" o relato escrito por los mismos niños en cada una de las formas expresivas icónicas correspondiente:

- |               |               |
|---------------|---------------|
| - Película    | - Cómic       |
| - Diapositiva | - Ilustración |
| - Fotocuento  | - "Collage"   |

#### A.- INVENCION DE LA IDEA NARRATIVA

##### Proceso:

En primer lugar, y antes de haberse constituido los grupos de trabajo, cada uno de los niños de los diferentes cursos de 7º escribieron un relato o cuento de acuerdo con las siguientes características:

##### Normas:

- Tema libre.
- Modo narrativo.
- Sabían que su relato, en caso de ser elegido, constituiría el "guión literario" de las formas icónicas elegidas.
- Extensión libre; si bien a modo orientativo -información exigida por los niños- se les indicó que debería oscilar en torno a un folio por ambas caras.
- Sin limitación de tiempo.
- Trabajo realizado en clase, sin poder apoyarse en ningún texto.

- Se les sugirió que fuera original y que, en todo caso, - podrían hacer una adaptación de algún texto conocido, - si bien esto no se les indicó previamente, sino a consecuencia de preguntas formuladas en el curso de la redacción.
- La construcción del relato fue individual.

2) Una vez terminados todos los relatos . Se leyeron en - voz alta por sus autores y se procedió a la elección del mejor. Para esta elección se debía tener en cuenta:

- La calidad.
- La adecuación de la historia para poder ser expresada - en imágenes.
- La originalidad.

Ha existido una cierta divergencia entre los relatos que/ eligieron los niños y el que personalmente me parecía mejor, - según los tres aspectos antes mencionados. En el apéndice 7.1 pueden leerse los elegidos en cada centro. Con frecuencia, sin embargo, los mejor situados en mi votación particular se encontraron entre los cinco primeros. En el apéndice 7.2 figuran algunos de los que considero mejores y con más posibilidades de/ poderse expresar en imágenes secuencialmente. En el apartado - destinado al relato se analizan los elegidos.

#### B.- COMPOSICION DE LOS GRUPOS

(Vease apartado de Formación de grupos y funciones, y adjudicación de tareas, pgs. 35-40. )

Una vez formados los grupos, se procedió a la asignación/ de la forma icónica a cada uno según los siguientes criterios:

- Cada grupo elige dos formas icónicas con las que le gustaría trabajar por orden de preferencia. Los que han elegido en primer lugar una forma, que no ha sido elegida por ningún otro grupo, les queda adjudicada. Las formas elegidas por varios grupos, si no hay acuerdo entre ellos, se adjudican por sorteo.

- En algunos colegios, S. Antonio de Cáceres, Maristas de Guadalajara, Cardenal Mendoza de Guadalajara, Stma. Trinidad de Córdoba y colegio Nicaragua de Madrid, hubo acuerdo previo/entre los grupos, por tanto, no se precisó utilizar el criterio anterior.

#### C.- INFORMACION DEL CONTENIDO DE LAS FORMAS

##### ICONICAS

Para la información sobre el contenido de las formas icónicas se ha hecho uso del retroproyector. En las páginas 703 y 704 se incluyen unas muestras referidas a los elementos fundamentales del cine.

Esta información ha pretendido ser suficiente, pero no exhaustiva. Sus contenidos quedan expresados en los esquemas de los guiones proyectos para la realización de la tarea en cada forma icónica. Hemos considerado oportuno no incluir aquí el desarrollo de dicha información por razones de economía en la exposición de la presente tesis.



Fig. 50

Copia reducida de una de las transparencias, utilizada para la información a los niños sobre los elementos fundamentales del cine.



Fig. 51

### 2.- PROCESO DE LA ACTIVIDAD DE CREACION ICONICA

El relato elegido por los niños de cada curso es expresado en imágenes correspondientes a cada "forma icónica".

En el cuadro 40 recogemos las condiciones de trabajo en cuanto al tiempo de proyección en el caso de la película o número de diapositivas, fotogramas, viñetas, láminas o planchas/ para las otras formas.

Cuadro n.º 40

		PELICULAS	DIPOSITIVAS	FOTOCUENTO
	Tiempo	4' - 12'	- - -	- - -
CONDICIONES	Unidades	- - -	12 - 30	12 - 30
		COMIC	ILUSTRACIONES	COLLAGE
	Tiempo	- - - -	- - - - -	- - - -
	Unidades	12 - 30	4 - 12	4 - 12

La película tiene una limitación de tiempo de proyección/ entre 4 minutos como mínimo y 12 minutos como máximo. Diapositivas, fotocuento y comic de 12 a 30 unidades e ilustraciones/ y collage de 4 a 12 .



Estas limitaciones, lógicamente, son de orden técnico y es tructural de la forma icónica. En nada afectan a la estructura de los grupos, al comportamiento espontáneo y ambiente de libertad comportamental de los niños.

Después de un ensayo previo de recogida de datos y de experiencias realizado en la Escuela Hogar de Guadalajara, además de otras prácticas llevadas a cabo con anterioridad, se dedujo que los límites fijados eran los más adecuados para la ex presión de un relato escrito por los niños, en imágenes, por su extensión y estructura.

En todo caso, para los textos más extensos y complejos, - se precisa, para expresarlos sucesionalmente, en imágenes, de una forma creativa, poner en juego una serie de aptitudes y pa ra los menos extensos y complejos, otras.

### 3.1.3.-PROCESO DE TRABAJO PARA LOS DISTINTOS

#### GRUPOS DE CREACION ICONICA NARRATIVA

A.- El proceso de trabajo de los grupos de película ha sido el siguiente:

1º.- Pasar a guión cinematográfico el texto escrito, elegido en cada curso, con indicación de :

- Escenario, acción, sonido, encuadre, definición de imagen, iluminación, vestuario, interpretación, movimiento de escena, cámara y montaje, según el esquema "proyecto-guión"; ver cuadros N°s. 48-49 , en el que se indicará también número de planos.

Todos estos conceptos son conocidos por los niños participantes cuyo aprendizaje, como ya indicamos, ha tenido lugar en sesiones anteriores.

Cada grupo de niños dispone de una fotocopia del texto escrito y de varias copias del "guión-proyecto" en el que los niños consiguan aquellas cuestiones, datos y detalles que van a conformar el guión cinematográfico y que es una muestra del -- proyecto del trabajo a realizar.

En las páginas números 714-717 se recoge el "guión-proyecto" elaborado por el grupo de Película del Colegio S. Antonio/ de Cáceres sobre el relato "El robo", cuyo texto escrito puede leerse en el apéndice 7.1.

2º.- Una vez elaborado el "guión-proyecto" o, simultáneamente, se ha de elegir el grupo de actores teniendo libertad - para determinar si éstos van a pertenecer al mismo grupo que - elabora el proyecto y realiza el film u otros niños distintos.

Varios grupos pueden elegir a los mismos actores : Dirección - de actores y ensayos precisos.

3º.- Preparación de aquel material, vestimenta, decorados, atrezzo, etc que sea preciso para el rodaje.

4º.- Filmación, cuya realización técnica, como es obvio,- la lleva a cabo el coordinador. La auténtica realización y dirección del film es competencia del grupo de niños que la han/ elaborado en el "guión-proyecto". Se pueden introducir modificaciones durante el rodaje. Así pues, el coordinador no es sino un agente material de las ideas de los componentes del grupo de trabajo.

5º.- Montaje, sonorización y finalización. La expresión - material de estas funciones la lleva a cabo el coordinador, -- que ha de ser fiel , -como ya indicamos arriba- de las ideas - del grupo. La falta de conocimientos técnicos en los niños implica esta limitación, sin embargo, el experimentador ha intenu tado actuar con la mayor objetividad, fidelidad e igualdad con todos los grupos.

Así, en el montaje los niños le han indicado el orden de/ los planos, la supresión de alguno de ellos, o su fracciona--- miento, etc.

No se ha utilizado un tomavistas sonoro para la filma--- ción (sonido directo), sino que se ha preferido la sonoriza--- ción posterior en razón de contemplar todas las etapas de la - producción de un film.

6º.- Proyección final de la película, primero solamente--

con los miembros del grupo de películas para observar si conve  
nía introducir algún tipo de modificación y, por último, a to-  
da la clase para que valorara su producto, mediante una críti-  
ca constructiva.

**B.- Grupo de diapositivas: "Montaje audiovisual".**

El número de diapositivas para expresar el texto está si-  
tuado entre 12 y 30.

El esquema del "guión-proyecto" para expresar el texto es  
crito en "montaje audiovisual" se recoge en los cuadros núme---  
ros 50-51 . Su función es la misma que en el caso del esquema  
"guión-proyecto" del cine; si bien, como es obvio, cada forma/  
impone sus diversos contenidos y estructuras. La posición for-  
mato se refiere a cómo se ha de filmar la imagen si en verti--  
cal o apaisada. Un ejemplo de "guión-proyecto" elaborado puede  
verse en las páginas 718-719 .

El proceso de trabajo es el siguiente:

- Elección de actores y ensayo.
- Preparación de la filmación.
- Filmación.
- Montaje y sonorización:
  - colocación de las diapositivas de una forma -  
coherente según el orden previsto.
  - grabación en una cinta magnetofónica del diá-  
logo, narración, música y ruidos correspon---  
dientes a cada diapositiva.
  - proyección del trabajo a los miembros del gru-  
po con "puesta en común" y a toda la clase.

### C.- Grupo de fotocuento.

Para fotocuento la limitación del número de fotografías - está situado entre 12 y 30; según el siguiente proceso de - trabajo:

- Elección del número de fotogramas preciso para expresar el relato gráfico con indicación del escenario, acción, sonido, encuadre, etc. En los cuadros números 53-54 , se recoge el es- quema "guión-proyecto" correspondiente, y una muestra de un -- guión elaborado por los niños del grupo de fotocuento de H.H./ Maristas de Guadalajara en las páginas 720-721 .

La elección del tamaño del fotograma fue realizado una -- vez que los niños tenían las fotos en su poder e iniciaban el/ trabajo de "compaginación".

- Elección y ensayo de actores.
- Preparación de la filmación.
- Filmación.
- Montaje y finalización: "Compaginación"
- Colocación de los fotogramas dentro del espacio de la - página, jugando con el tamaño de las mismas de una forma expre- siva, y encuadrándolo todo para que no queden espacios vacíos.
- Hay que acoplar, por otra parte, el diálogo y la narra- ción escrita dentro de los fotogramas o en bandas.
- Exposición y crítica del material por parte del grupo y
- Valoración de la clase.

### D.- Grupo de "comic".

Pasos a seguir:

- Determinación del número de viñetas para expresar el re- lato escrito, teniendo en cuenta que para esta forma icónica -

los límites son 12 y 30.

- Elaboración del "guión-proyecto", cuyo esquema puede -- verse en los cuadros números 55-56 . Ver el "guión-proyecto"/ elaborado por los niños del grupo de "comic" de Cardenal Mendoza, Guadalajara , páginas 722-723 .

- Caracterización de los personajes gráficamente, así como, de los ambientes y objetos, atendiendo a los códigos pertinentes.

- Realización gráfica y "compaginación".

Si bien el contenido de este apartado es desglosable en -- dos y, así, de hecho se ha producido, por ejemplo, en el Colegio de Cardenal Mendoza en Guadalajara, generalmente, se consideran simultáneos. Vease concepto de compaginación en páginas .

- Observación y crítica del trabajo realizado por los --- miembros del equipo y

- Valoración crítica de la clase.

#### E.- La ilustración.

El número de ilustraciones (páginas) está comprendido entre los límites 4 y 12. Esta opción supone un planteamiento -- distinto del seguido hasta ahora. Las facultades que se exigen son distintas. Se trata de sintetizar en pocas láminas toda -- una historia. Si se han exigido menos número de unidades para/ la ilustración y para el "collage" es porque se precisa un mayor grado de elaboración gráfica y porque la estructura de la/ forma icónica, es diferente. El proceso es el que sigue:

- Determinación del número de iconogramas.

- Elaboración del "guión-proyecto", cuyo esquema puede --

verse en los cuadros números 57-58 , y un ejemplo realizado por los niños del Colegio S. Antonio de Cáceres en las páginas números 724-725 .

- Caracterización gráfica de personajes, ambientes y objetos.
- Realización gráfica en una distribución espacial significativa.
- Observación y crítica del trabajo por parte de los miembros del equipo.
- Valoración de la clase.

#### F.- El collage.

El número mínimo de unidades de "collage" son 4 y el máximo, 12. Recuérdese lo dicho sobre ilustración a este respecto.

- Determinar el número de "collages" precisos para que el texto pueda ser expresado.
- Elaboración del "guión-proyecto" cuyo esquema está recogido en los cuadros números 59-60, y el ejemplo aportado por el grupo de "collage" del colegio "La Salle" de Tarragona, páginas 726-727 .
- Recogida de datos.
- Distribución de figuras y materiales en el espacio de la plancha del "collage": "Compaginación"
- Realización.
- Observación y crítica de los participantes.
- Valoración de la clase.

El material técnico necesario para estas experiencias se indica en el cuadro número 41 .

PELICULAS	DIPOSITIVAS	FOTOCUENTO	COMIC	ILUSTRACION	COLLAGE
Tomavistas Proyector Moviola Empalmado- ra, Cola, Celo, etc. Tocadiscos Magnetófono, Flash	Cámara foto- gráfica - - reflex Proyector Tocadiscos Magnetófono	Cámara fo- tográfica reflex Cartulinas Etiquetas Tijeras	Papel Material de pintura	Papel Material de pintura	Papel Material de pintura Recortes Diversos Materiales

Cuadro n.º 41



ESQUEMA GUION-PROYECTO.- GRUPO PELICULA.- COLEGIO SAN ANTONIO CIUDAD CACERES

Nº	ESCENARIOS	ACCION	SONIDO		ENCUADRE				DEFINICION DE IMAGEN
			DIALOGOS	MUSICA	PLANOS	TERMINOS	ANGULACION		
	Naturales Interiores Decorados		Narración Voz en off	Ruidos Efectos	PP, FM PA, PE PG, PGL PD	(Primer Medio Ultimo) y Composi- ción.	Normal Picado Contrapico.	Nítida Borrosa Corrida	
1º	Exteriores Jardín donado	Un hombre es estrangulado por un ladrón que le roba la cartera		De tener misteriosa	P.G	Ladrón T. medio	Picado	Nítida	
2º	Exteriores Jardín	El ladrón huye del lu- gar		La misma	P.E	1ª T. Ladrón	Normal	Nítida	
3º	Exteriores Puerta del Colegio	Tres muchachos salen del cole- gio comentan- do algo	- Juan! Oye ¿en la- veis entrado de lo que paso anoche? Pedro... - Antonio: vamos a dar una vuelta...	Ruido de salida del colegio	P.G y P.E	Medio 1º	Normal	Nítida	
4º	Exteriores Calle y Puerta del jardín	Los tres muchachos inician a gritar la palabra y ven al ladrón en el quipo de la que del crimen	- Antonio! En casa me venía familiar. - P y J: ¿de sea?... Pedro: Ve por mi a ma de poto	Misteriosa	P.G.L y P.M	Ultimo y 1º	Normal	Nítida	

715

Nº	ILUMINACION	VESTUARIO	INTERPRETACION	MOVIMIENTO		MONTAJE	OBSERVACION
			Gestos Actitudes	ESCENA	CAMARA Panorámica-Fild Traveling-Zoom Normal Acelerado-retard		
1º	Posición Plano Angulación Contraluz Plano-contraluz	Y atrezzo				C. Directo Fundidos	
	Angulación efecto noche	Hombre con abrigo y cartera criminal: golpes	Ladron malévolo Hombre angustiado		Fija Retardada	Fundido	F3to de noche
2º	Natural plano		Huida rapida y segura		Fija	Fundido	
3º	Natural	Carteras y coras del Collegio	Salida normal de clase. Amistad en- tre los tres		Fija ZOOM	C. Directo	
4º	Natural	sin caste- rar, pero con la misma ropa	Como dirigiendose a un sitio conca- do. Al vez al lado se apresura deragada- da.		Fija	C. Directo	

ESQUEMA GUIÓN-PROYECTO.- GRUPO PELÍCULA.- COLEGIO SAN ANTONIO CIUDAD CACERES									
Nº	ESCENARIOS	ACCION	SONIDO		ENCUADRE			DEFINICION DE IMAGEN	
			DIALOGOS	MUSICA	PLANOS	TERMINOS	ANGULACION		
	Naturales Interiores Decorados		Narración Voz en off	Ruidos Efectos	PP, RM PA, FE PG, FGL PD	(Primer Medio Ultimo y Composición)	Normal Picado Contrapico	Nítida Borrosa Corrida	
5º	Tapia del jardín	Hung el Ladón Los chicos se petrifican. Cuando se ven ponen se dicen para seguirle, buscar ayuda y una cámara de fotos.		Igual que lo anterior	P.G. Ladón saliendo P.M. Niños P.P. Ladón P.G. Niños	Ultimo Medio 1º Ultimo	Picado Contrapicado Normal	Nítida	
6º	Exteriores Calle	Pedro comienza de llegar a casa de Juan		Ruidos de Calle	P.E	Medio	Normal	Nítida	
7º	En el portal de la casa de Juan	Pedro llama y viene el padre de Juan. - Padre: Voy a por e- de pida la car- mala y se la- - P: Gracias - Padre: ¡Umm!	P: Vengo a por la cámara de Juan - Padre: Voy a por e- de pida la car- mala y se la- - P: Gracias - Padre: ¡Umm!		P.M	Medio	Normal	Nítida	

Nº	ILUMINACION	VESTUARIO	INTERPRETACION	MOVIMIENTO		MONTAJE	OBSERVACION
	Posición Plano Angulación Contraluz Plano-contraluz	Y atrezzo	Gestos Actitudes	ESCENA	CAMARA Panorámica-Tild Travelling-Zoom Normal Acelerado-retard	C. Directo Fundidos	
5º	Natural Plano		Sedón: amedran- tado al principio; luego desafiante. Niños: Peticionados luego reaccionan y se ponen en movi- miento.		Fija Panorámica TILD 200 M	C. Directo	
6º	Natural - plano		Casi sin aliento		Panorámica	C. Directo	
7º	Luz de la lámpara	Cámara fotográfica	Canardo, Pedro Padre de Juan: extrañado		Fija	Fundido	

ESQUEMA GUIÓN-PROYECTO.- GRUPO DE DIAPOSITIVAS.- COLEGIO Haristas CIUDAD Madrid

Nº	ESCENARIOS	ACCIÓN	SONIDO		ENCUADRE				DEFINICION DE IMAGEN
			DIALOGOS	MUSICA	PLANOS	TERMINOS	ANGULACION		
	Naturales Interiores Decorados		Narración Voz en off	Ruidos Efectos	PP, PM (Primer PA, PE Medio PC, PG Ultimo FGL, PD y Composición)		Normal Picado Contrap.	Nítida Borrosa Corrida	
1	Habitación de los niños.	Quieto con fusibles y su hermano.	N= He aquí un niño que tenía la cabeza llena de pájaros.	Ruidos de hojalata petando	P.H.	Medio	Normal	nítida y fondo borroso	
2	Habitación del padre	Su padre curando		Música	P.G.	Medio	Picado	Nítida	
3	Habitación de los niños	Piensen como construyen la máquina invisible-zadora	Si! Una máquina invisible-zadora!	Silencio	P.H.	Primer	Normal	Nítida	
4	Igual	plano y manos		Música	P.P.	Primer	Normal	Nítida	
5	Igual	Escribiendo la lista	(El manrador dice la lista)		P.P.	Primer	Normal	Nítida	
6	Habitación del padre	Entrega de la lista	-Papa trae-me toda los cosas que te pido en esta lista		P.H.	Primer	Normal	Nítida	
7	El padre en la habitación	El padre esta muy asombrado	-Pero...¿que pide este hijo?! ¡Hadne mia!	Música	P.H.	Medio	Normal	Nítida. Fondo borroso	

Nº	ILUMINACION	VESTUARIO	INTERPRETACION	POSICION F.	OBSERVACIONES
	Posición Plano Angulación Contraluz Plano-contraluz	Y atrezzo	Gestos Actitudes	Vertical Apaisada	
1	Artificial plana	Hojalatas, cables, bombillas, fusibles	Los dos hermanos abstra- idos.	Apaisada	
2	Luz dirigida	vestuario Nor- mal	concentrado en su trabajo.	Vertical	
3	Luz plana	Idem	Manejando los materiales.	Apaisada	
4	Luz plana	Idem	Despacioso	Vertical	
5	Luz plana	Idem	laborioso	Apaisada	
6	Contraluz	Idem	El hijo con timidez Sorpesa del padre	Apaisada	
7	Contraluz	Idem	Sorpesa del padre	Apaisada	

ESQUEMA GUION-PROYECTO.- GRUPO DE FOTOCUENTO.- COLEGIO Maristas CIUDAD Guadalajara

Nº	ESCENARIO	A C C I O N	T E X T O		E N C U A D R E			DEFINICION DE IMAGEN
			DIALOGOS	PLANOS	TERMINOS	ANGULACION		
	Naturales Interiores Decorados		Narración Efectos	PP, PM PC, PA PE, PG FUL	(Primer Medio Ultimo) y Composición	Normal Picado Contrapico.	Nítida Borrosa Corrida	
1	Interior casa	sentado en el sofá	-J- Buenos días, boli, ¿que tal has dormido?	P.M	P.T: Niño	picado	Nítida	
2	Interior casa	Hablan boli y Joaquín sentado en el sofá.	Uuu. bien gracias	P.P	P.T: Niño	Normal	Nítida	
3	Interior casa	En la mesa desayunando. Joaquín invita al boli	¡ que rico esta el desayuno!	P.M	P.T Niño	Normal	Nítida	
4	Interior casa sentados a la mesa	diálogo entre Joaquín y el boli	¿Que vas a desayunar? B: No tengo apetito. Estoy llevo de tinta	P.M	P.T Niño	Normal	Nítida	

Nº	ILUMINACION	VESTUARIO	INTERPRETACION	POSICION F.	TAMAÑO	MONTAJE	PRESENTACION	OBSERVACION
	Posición Plano Angulación Contraluz Plano-contr.	Y atrezzo	Gestos Actitudes	Vertical Apaisada Inclinada	Pequeño Mediano Grande M.gran.			
1	Natural	El corrienté Fabricar el boli	Con ojos de sueño Joaquín, el boli dormido	Apaisada	Mediano			
2	Natural	igual	el boli estirándose	Apaisada	Mediano			
3	Natural	igual	el boli sentado Joaquín saborean- do el desayuno	Apaisada	Mediano			
4	Natural	igual	los dos hablando normalmente	Apaisada	Grande			



ESQUEMA "GUIÓN-PROYECTO".- GRUPO COMIC.- COLEGIO Cardenal Mendoza CIUDAD Guadalupe

Nº	ESCENARIO FONDOS	ACCIONES Y MOVIMIENTO REALISTA CODIFICACION CINETICA	T E X T O			E N C U A D R E			DEFINICION DE IMAGEN
			BANDAS	GLOBOS	OTROS	PLANOS	TERMINOS	ANGULACION	
						PP. PM. PA. PE. PG. PC. PGL. PL.	(Primer Medio Ultimo) y Composición.	Normal Placedo Contrap.	Nítida Borrosa Corrida
1	ciudad vacía	una ciudad al fondo y una casa en primer término.				PG	Casa. Primer término.	Normal	Nítida
2	calle	una que va a la izquierda y otra que va a la derecha.				PE	Medio	Normal	Nítida con fondo borroso.
3	calle	la niña llega a la fuente.		fuente. No se ve.	imagen desdibujada	PG	niña. Medio	Normal	Nítida con fondo borroso.
4	calle.	una mujer hablando		Donde vas desgraciada		PM	Primer	Normal	Nítida
5	calle	habla la niña		a por agua		PP	Primer	Normal	Nítida
6	Fuente	Diálogo entre la niña y un señor		Buenos días. Agua de esta que levanta la niebla para ti.		PG	Medio	Normal	Nítida

ESQUEMA "CUION-PROYECTO".- GRUPO COMIC.- COLEGIO Cardenal Mendoza Ciudad Guadalupe									
Nº	LUZES Y COLORES SOMBROS Y M	AMBIENTACION VESTUARIOS OBJETOS	CODIGO GESTUAL	POSICION VINETA	FORMA VINETA	TAMAÑO	COMBINACION	TECNICA Y ESTILO	OBSERVA CIONES.
1	Deda color	normales	—	Vertical Apaisada Inclinada Invertida	Cuadrada Rectangular Oval Quebrada Etc.	Macrovi- feta Grande Mediana Pequeña	— variedad	lineal	—
2	Sombros color para el fondo	usados con vestido po- bre	Zoster	vertical	rectangu- lar	Mediana	—	Orgue- matico	
3	color			vertical	irregular	Pequeña	—	"	
4	color			apaisada	cuadrada	Pequeña	—	"	
5	color			apaisada	rectangu- lar	Mediana	—	"	
6	color			apaisada	diagonal	Grande	—	"	

ESQUEMA "CUTION-PROYECTO".- GRUPO ILUSTRACION.- COLEGIO San Antonio CIUDAD Cáceres

Nº	ESCENARIO FONDS	ACCIONES	TEXTO	ENCUADRE		DEFINICION DE IMAGEN	LUCES Y SOMBRAS
				PLANOS/TERMINOS/ANGULACION			
			Texto conciso situado al pie de cada iconograma.	PP. RM (Primer Medio Ultimo) PGL, PD y Composición.	Normal Picado Contrapico.	Nítida Borrosa Corrida	
1	Interior de una casa con puerta abierta.	Unos niños pasean por una plaza.	"Pedro, Juan, y Antonio salen a jugar"	P6	Óptimo Normal	Nítida	Día soleado
2	Plaza	Un niño señala a un padron robando los otros juegan	"¡Encárcos, mirad!,"	P6	Primer plano, padron, ultimo	Nítida	—
3	Calle	Niños hablando	El hermano de Juan y Pedro se pusieron a planeas.	P6	Medio Normal	Nítida	—
4	Puerta de casa.	Pedro llega a casa de Juan.	¿Dónde están Juan y Antonio?	P6	Medio Normal	Nítida	—
5	Calle	El padron detiene a Juan preguntándole.	El padron sale tras el hermano de Juan.	P6	Medio Normal	Nítida	—
6	Calle	Pedro con la cámara fotográfica.	Pedro lleva la cámara para fotografiar al padron.	P6	Ultimo Medio	Nítida Borroso.	—

Nº	COLOR B y N	AMBIENTACIÓN VESTUARIOS OBJETOS	CODIGO GESTUAL	POSICION ICONOGRAMA	FORMA ICONOGRAMA	TAMAÑO Y COMPAGINACION	TECNICA Y ESTILO	OBSERVACIONES
				VERTICAL APAISADA INCLINADA INVERTIDA	CUADRADA RECTANGULAR			
1	Color	Casa: rica parqueiros: cuadro....	—	Vertical	Rectangular	Folio	pinturas de colores	
2	Color	vestuario Norma.	Rayando la atención con energía	Vertical	rectangular	Folio	"	
3	Color	"	pensados	Vertical	rectangular	Folio	"	
4	Color	"	Corriendo veloz	Apaisada	rectangular	Folio	"	
5	Color	Radón con boina.	Niño atemorizado	Apaisada	Rectangular	Folio	"	
6	Color	Cámara Fotográfica	—	Apaisada	Rectangular	Folio	"	

ESQUEMA "GUIÓN-PROYECTO". - GRUPO DE COLAGE - COLEGIO La Salle CIUDAD Trinidad

Nº	ESCENARIO FONDOS	CONTENIDO DE LAS PLANCHAS	MATERIALES	T E X T O	E N C U A D R E		LUCES Y SOMBRAS	COLOR B Y N
					PLANOS TERMINOS	ANGULACION		
		ACCIONES PERSONAJES OBJETOS		Texto conciso - situado al pie de cada iconograma.	PP. RM. PA. PE. PG. PG. PG. PD y Composición.	NORMAL PICADO CONTRAFIC.		
	Chico tojizo padre Rocas Casa de madre	Un chico muy atacado. Una gallina ro- deada por una pietra tridida	Papel Charol y neutro de colores	En un pequeño pueblo había un chico pobre que solo tenía una gallina	P.G.L.	Normal	-	Color
	Habitación de una casa de rico	El rico sentado en un sofá. Una alfombra roja Vistas de la ciudad	Idem.	También tenía un amigo rico muy agraciado	P.G.	Picado	-	Color
	Isa que la primera pero dando revelación de noche	Donde estaba gallina una interrogación. El chico Mea- dores por un a la cabeza	Idem.	Al llegar el pobre a su chica se acuerda trío la gallina.	P.G.L.	Normal	Oxide ciendo	Color

ESQUEMA "GUIÓN-PROYECTO".- GRUPO DE COLLAGE			.- COLEGIO		CIUDAD Toluca	
AMBIENTACION VESTUARIOS OBJETOS	CODIGO GESTUAL	POSICION PLANCHA	FORMA COLLAGE	TAMAÑO Y COMPAGINACION	TECNICA Y ESTILO	OBSERVACIONES
		VERTICAL APASADA INCLINADA				
Ropas usadas	gallina pensativa. Puede verse a trabaer.	Apaisada	Rectangular	Folio	Tipo mosaico	
Ropas elegantes para el rico tipo.	Rico en plase como do y bujo	Vertical	Rectangular	Medad folio	Tipo mosaico	
Ropas usadas	Puede ser preclido se lleva las usando a la cabera	Vertical	Rectangular	Medad folio	Tipo mosaico	

### 3.1.4.-ANÁLISIS DE LOS RELATOS ESCRITOS

Hasta aquí hemos recogido un breve, pero condensado, estudio sobre el relato como marco teórico de nuestra investigación. A continuación, combinaremos la mirada al trabajo de los niños y el conjunto teórico necesario para desarrollarlo. (La teoría sobre el relato escrito se recoge en las págs. 270-281)

#### El sujeto del texto:

¿Quién es el sujeto del texto? ¿Qué relación existe entre el niño o adulto que escribe y lo que escribe?

Aristóteles hacía una distinción que se ha hecho célebre/ y operante entre mímesis o representación directa de los personajes de la acción que es realizada por ellos mismos como en el teatro, y la diégesis o narración de la acción de los personajes por un texto, como es el caso del relato escrito.

E. Benveniste, desde el punto de vista lingüístico, y C./ Irigaray, desde el psicoanalítico, han estudiado el problema; el primero en torno a los conceptos de superposición, implicación, ausencia de implicación y negativa de implicación entre el sujeto de la narración (autor) y el sujeto del enunciado -- (personaje); el segundo, jugando con la oposición histérico/obsesiva que resuelve la relación de equilibrio entre yo/tú, con alguna preponderancia del tú para el histérico; mientras que para el obsesivo hay una ausencia total del tú.

Nosotros nos vamos a centrar en R. Barthes, G. Genette y/ T. Todorov que encarnan el punto de vista de la teoría del texto.

Para Todorov la relación entre el narrador y el personaje está definida por (1):

Narrador > personaje (la visión "por detrás"): el narra--

dor sabe más que su personaje. El narrador sabe los más íntimos secretos del personaje, algunos de los cuales hasta el mismo personaje ignora; puede conocer simultáneamente el conocimiento de varios personajes, o incluso, puede describir sujetos, objetos o acontecimientos no percibidos por ningún personaje del relato.

Narrador = personaje (la visión "con"). El narrador sabe/tanto como los personajes, ni más ni menos, el narrador no puede explicarnos nada, decir nada de lo que va a suceder, tiene/que ir al lado de lo que va sucediendo al personaje. El relato puede ser escrito en primera persona o en tercera, pero en -- cualquier caso se ha de ser fiel a la visión que de los acontecimientos tiene el personaje.

Narrador < personaje (la visión "desde fuera"). El narrador sabe menos que cualquiera de los personajes. Sólo puede -- descubrir lo que se oye, ve, etc. no conoce ninguna coincidencia. El narrador es un mero testigo.

Tabla n.º 69

"Por detrás"		"Con"		"Desde fuera"	
13%	17%	66%	63%	21%	20%
M.B.	M.A.	M.B.	M.A.	M.B.	M.A.

M.B.= Medio socioeconómico medio-bajo.

M.A.= Medio socioeconómico medio-alto.

#### Conclusiones.

Se puede deducir que los textos de los niños con los que se ha trabajado atienden a una mayor relación de igualdad entre el narrador y el personaje, a lo que se ha llamado visión/"con", el narrador sabe tanto como el personaje. El porcentaje de esta relación, como se puede observar en el cuadro superior,



es de un 63% para los M.B. y de un 66% para los M. A.

En general hay que concluir que no existen diferencias -- significativas entre colegios de nivel MA y nivel MB a este respecto.

El porcentaje de la visión "desde fuera" o "por detrás" es notablemente inferior a la visión "con".

Tal vez, a la luz de estos resultados, nos atrevamos a proponer una teoría según la cual, el niño elige fundamentalmente la relación visión "con", a causa de un más probado deseo de participar en la intriga identificándose con las peripecias -- del propio personaje.

P. Clanche propone una taxonomía muy interesante que vamos a seguir: En ella se entablan en cuatro tipos de enunciación diferentes, las diversas relaciones entre autor del texto/ y personaje;

Clase I: El sujeto del enunciado se confunde completamente con el sujeto de la enunciación, ya sea como agente (+ I) o como paciente (- I). El niño cuenta su propia historia: ( 2)

Texto

#### Sueño de Otoño

"Una mañana me desperté y comprobé que estaba - en un cuarto oscuro, comprobé que estaba algo mareado, la habitación era fría, húmeda. Estaba atado, su doroso. Sin embargo, no me acordaba de nada, pensé - que era la muerte, pensé haber hecho algo malo y merecer la muerte, pero no había cometido nada anormal, nada fuera de lo común.

De repente se abrió una gruesa puerta, de un metal prácticamente helado, y entró algo. No supe que/ fue lo que entró. Era algo gelatinoso y hablaba en - un idioma desconocido para mí. Me cogió del brazo, - me desató y salimos fuera de la oscura habitación. - De repente una luz intensísima hizo que no viera nada de lo que me rodeaba.

Pasé a otra habitación con unos focos de forma/ muy extraña que llevaba mi acompañante. Después nos/ sentamos en el suelo y empezó a apuntarme con los fo/ cos produciendo una luz que me cegó. Yo no veía nada, ni sentí que entrase nadie, pero lo extraño fué, que varias voces empezaban a hablarme en distintos idio- mas. Una de las voces era castellana y yo pregunté: ¿Dónde estoy? ¿Qué me ha pasado?. Entonces, yo me le vanté y empecé a dar traspiés por toda la habitación, y de repente me encontré en la habitación oscura de/ la que ya he hablado. Pero había algo extraño, me en contré una especie de transistor pequeño. Le di a un botón y de repente empezó la cabeza a darme vueltas, yo creía que era un castigo de Dios por ser tan malo; en un día en que a una persona se le cayeron unos -- cuantos billetes y no se los devolví. Esto lo digo -- ahora porque antes, como ya dije, estaba un poco -- aturdido y no me acordaba prácticamente de nada. En- tonces escuché un sonido agudísimo, ¡y de pronto!, -- estaba en la cama de mi casa. Me levanté y me fui a/ lavar creyendo que todo fue un sueño; al volver a -- vestirme encontré algo metido en el pantalón, era -- ese extraño transistor. Y mi instinto fué bajar a la calle y tirar ese aparatito a la alcantarilla de -- abajo de mi casa, llevándoselo el dichoso aparatito, que curiosamente flotaba. Me subí a mi casa y desayu né.

Después, pensé: ¿Fué en realidad un sueño?".

#### Texto

"Mi hermano todos los días recogía frutas para/ mí, como estaba sentado en aquella maldita silla de/ ruedas, que creo no duraría demasiado.

Era el niño mimado de todos. Papá me cogía en - sus fuertes brazos todas las tardes y daba un paseo.

Los árboles eran muy bonitos y las hojas empeza ban a caer de los árboles, papá me miraba fijamen- te a los ojos y me decía:

- Sabes ¿por qué se caen las hojas de los árbo- les en otoño?.

Yo recordaba que todos los otoños me preguntaba lo mismo y sabía muy bien que eran de oro y como los árboles no podían retener tanto peso se caían. Y pa-

pá me decía:

- No te pongas triste, todos los otoños vuelve/  
a pasar lo mismo....."

Clase II: El sujeto de la enunciación no se confunde con el del enunciado, pero está presente en la narración como/ influenciador (+ II), influenciado (- II) o agente de una acción colectiva (II =).

Texto

#### Caza Frustada

"Mis dos amigos y yo esperábamos con impaciencia el día en que llegarían los reyes; todos habíamos pedido lo mismo, nuestras, deseadas y esperadas escopetas de aire comprimido.

Por fin, el día tan esperado llegó. No pudimos esperar más. Mi padre nos llevó en el coche a un monte cercano a nuestra ciudad. Llevábamos las escopetas con sumo cuidado pues las adorábamos. Mi padre se quedó en el coche leyendo y nos dijo que no nos alejáramos.

Al salir, Pedro me dijo:

- A qué tiramos
- a lo primero que veas -contesté-.

Estuvimos paseándonos por las cercanías del coche con las escopetas cargadas y a punto para disparar, y teníamos tanta ansiedad de disparar que si un estornino hubiera pasado junto a mi cabeza le hubiera disparado.

Encontramos algunas aves pequeñas, pero como teníamos poca práctica no dimos ni a una.

- Ya, desalentados, nos marchábamos cuando dije:
- ¡Mirad que pájaro hay en ese árbol!.

Inmediatamente, como por resorte, mis amigos -- dispararon. Se vio al pájaro caer. Todos corrimos -- hacia él. Resultó ser un jilguero. Un perdigón le había roto la cabeza. Nos dio tanta pena que sentimos/ vergüenza de nosotros mismos.

Volvimos al coche y tiramos las escopetas en la parte de atrás, sin ningún cuidado.

El regalo de reyes, por el que tanto hubieramos esperado, había dejado de gustarnos."

Clase III: "El sujeto de la enunciación no participa en la acción del sujeto del enunciado como agente o como paciente, sino que asiste (en todo o en parte) como a un espectáculo, o/ hace como si "asistiese".

Texto

"....un día mi papa salió de casa; todass las ovejas se habían quedado en el redil. Desde el ventanuco más alto de la casa, se veía gran parte del montecillo.

A lo mejor aquel día mi padre traía una buena pieza. Le ví en ese momento con sus altas polainas y su escopeta al hombro caminar en busca de un conejo, unas codornices, o quién sabe, lo mismo podía traer/ una pieza mas grande, un jabalí o la zorra que mató/ las gallinas...."

Clase IV: El sujeto del enunciado es completamente independiente del sujeto de la enunciación.

Texto

#### El niño y el cernícalo

"Como todos sabemos, el cernícalo es un ave rapaz que come carne.

Un día un niño subió a una casa muy vieja y muy grande donde había un nido que él ya se sabía. Metiendo la mano en el nido, el niño la tuvo que sacar rápidamente, puesto que el cernícalo pica.

El niño quejándose y enfadado, y enfadado se puso un guante y volvió a meter la mano, sólo había -- uno, muy pequeño, del tamaño de un tordo pero tan -- blanco como la nieve. Su cuerpo estaba cubierto de -

plumón y su pico ovalado y con un filo que el niño - lo podría decir después del picotazo.

El niño se lo llevó a casa y todos los días le daba de comer carne, algunos días el muchacho tenía/ que sacrificar otros pájaros para alimentar al cernícalo.

Al cabo de una semana al cernícalo le iban creciendo las plumas, ya se le veía menos blanco.

Una semana el niño tuvo la suerte de que venía/ de vacaciones un primo suyo; de este modo el cernícalo comería mejor, puesto que su primo tenía escopeta. Día tras día el primo le mataba pájaros.

El animal ya iba creciendo, ya hacía ejercicios con las alas y su color blanco desaparecía.

El niño le mimaba de muchas formas, le montaba/ en el manillar de su bici, se lo ponía en el hombro, etc.....

El niño colocaba al cernícalo sobre una madera/ para darle la carne y de este modo evitar que el gato que era pequeño le quitase la carne, pero el muy/ tonto siempre se bajaba y tenía graves peleas con el gato, hasta que los separaba el niño.

El cernícalo ya se hizo grande y una vez al niño se le escapó una mañana.

El niño entristecido creía que para él ya había acabado todo con lo que tanto luchó.

Al atardecer cuando el niño estaba en la tele, - su hermana pequeña le dió la gran noticia de que el cernícalo había vuelto.

Y en efecto, el niño salió corriendo y allí lo - vió, el animal no estaba acostumbrado a cazar y fue/ a que le diese de comer.

Un día cazó un lagarto, estaba medio vivo. El - niño llamó al cernícalo chiflándole y éste vino en - seguida.

El niño le achuchaba al lagarto, y el cernícalo se subía encima y le picaba en la cabeza; se dió media vuelta el lagarto y el cernícalo se asustó y se/ fué.

Un día le pegaron un tiro y el cernícalo fué a/ que le curara el niño.

El cernícalo ya curado volvía a él".

d) Es poco frecuente que el sujeto de la enunciación tome/ un papel de "espectador", de asistencia real o simulada en la / narración.

e) No existen diferencias de medias significativas entre - los dos niveles socioeconómicos (M.A. y M.B) en ninguna de las/ clases de enunciación, ni entre las clases globalmente conside- radas.

f) La única referencia que tenemos de una investigación, - cuyos resultados pudieran cotejarse con la nuestra, es la reali- zada por P. Clanche. Aunque existen ciertas diferencias entre/ una y otra, se observan unas tendencias parecidas.

## C L A S E S

Tabla n.º 70

	I	I	II	-II	=II	III	IV
%	12,2	6,6	6,3	8,8	16,1	15	34,7

Tabla con los resultados obtenidos por P. Clanche.

Ahora bien, su investigación se ha realizado en un país -- diferente, con niños de menor edad de distinto sexo y con una - finalidad distinta.

Esta breve comparación con la investigación citada nos su- giere algunas preguntas:

-¿Influye la nacionalidad de los niños en la preferencia - por una determinada clase de enunciación?.

-¿Qué influencia tiene el sexo en la elección del modo de/ enunciación?.

-¿Cuál es la influencia de la edad?. Consideramos del máxi- mo interés un estudio evolutivo a este respecto.

Estas clases representan una clasificación vectorial des-  
centralizando progresivamente el sujeto de la enunciación res-  
pecto al sujeto del enunciado. Por otra parte, no es fácil de-  
limitar en los textos perfectamente las fronteras, se han se-  
guido simplemente las tendencias generales de cada texto al --  
agruparlos según las clases.

Estadísticamente el cuadro quedaría así:

Clasificación según el sujeto de la enunciación

respecto al sujeto del enunciado

Tabla n.º 71

Nivel	+I	-I	+II	-II	=II	III	IV
M.B.	10'64	1'85	5'50	4'63	17'60	9'25	50'46
M.A.	11'74	2'65	9'09	5'68	20'83	6'82	43'18
Total	11'25	2'29	7'50	5'20	19'37	7'91	46'46

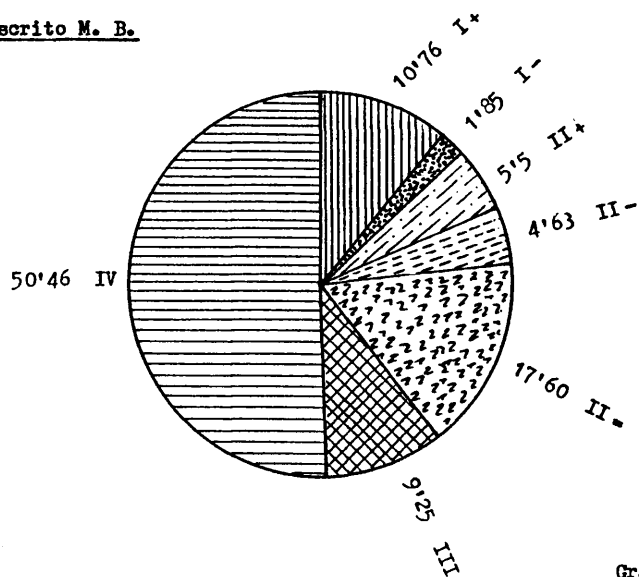
Valoración. Atendiendo a la taxonomía de P. Clanche, una vez  
estudiados los datos obtenidos podemos deducir:

a) Los niños prefieren la clase IV para escribir sus rela-  
tos, o sea, la no identificación del autor del relato con el --  
personaje. Existe una diferencia muy marcada entre la utiliza-  
ción de la clase IV y las demás.

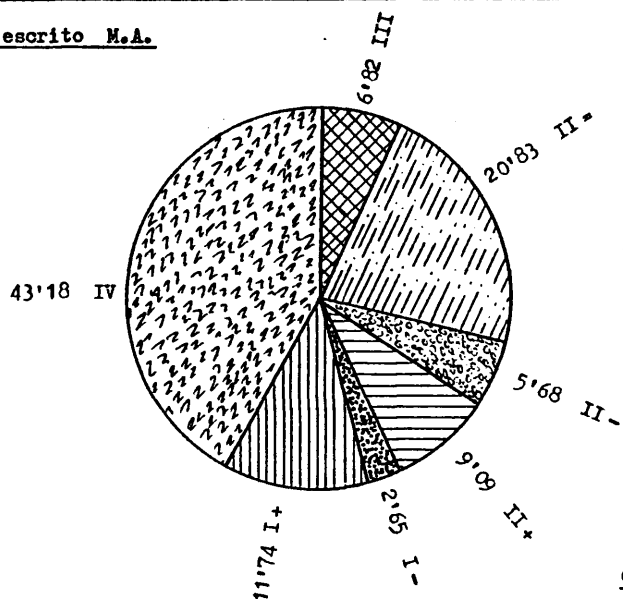
b) En la clase I, la identificación entre el sujeto de la/  
enunciación y el sujeto del enunciado se decanta a favor de la/  
identificación activa ( I). El niño prefiere contar su propia /  
historia como sujeto agente de la misma. La razón, tal vez, pue-  
da encontrarse en la psicología del niño que se ve más como --  
protagonista activo de la acción que como pasivo.

c) En la clase II, existe una diferencia significativa a -  
favor de la subclase =II. El sujeto de la enunciación alcanza -  
un mayor porcentaje cuando el sujeto del enunciado es considera-  
do como agente de una acción colectiva.

## CLASES DE ENUNCIACION

Relato escrito M. B.

Gráfica - 16

Relato escrito M.A.

Gráfica - 17



Los relatos elegidos por los niños para la actividad de -  
creación icónica pueden agruparse en estas clases:

Clase I: El mundo de hoy - E1a

Clase II : Diálogo con mi bolígrafo y otras hazañas - G2a

Clase IV: La supermáquina invisibilizadora - M2a

El mejor amigo - T1a

El partido ideal - A2a

La fantasía - A1a

El robo - E2a

El niño huérfano - M1a

La niña perdida - G1a

El tenista - C1a

Los trabajadores - C2a

El robo de la gallina de los huevos de oro - T2a

Si estudiamos el texto desde el punto de vista de las ---  
"funciones" atenderemos a dos ejes en el juego de la estructu-  
ra del relato: el pórico y el télico.

Telos significa fin en griego, así el eje télico mira a -  
la teleonomía del texto, dicho de otra forma, cómo todas las -  
funciones están destinadas a terminar dramáticamente el rela--  
to. J. Monod en "Le hasard et la nécessité" ha clasificado es-  
te concepto como grado de convergencia de las funciones en or-  
den a la realización de un fin. Clanche lo define para el rela-  
to: "un texto es télico cuando todas sus funciones concurren -  
en la obtención de un final dramático que cierra suficientemen-  
te la diégesis", (3 ). Lo subdivide en eutélico (si el final -  
mejora la situación del héroe). Distélico (si la deteriora) y/  
atélico (cuando las acciones no están orientadas a un final --  
dramático).

Poros significa "camino que va de un sitio a otro", en ---

griego. Siguiendo a Clanche, lo define: "El encadenamiento de las funciones es pórico cuando cada función modifica el estado del sujeto haciendo progresar la acción sobre su eje". Indica, pues, un progreso en la acción. Se subdivide igualmente en Eupórico (si el encadenamiento de las funciones se realiza en el sentido de los intereses del héroe), dispórico (si las contraría) y apórico (si el encadenamiento de las funciones no hace/ progresar el relato a no ser cronológicamente).

De la combinación posible de las tres categorías de cada/ uno de los dos ejes se establece un cuadro, número 42.

#### CUADRO DE CONCEPTOS: RELACION TELOS-POROS

Cuadro n.º 42

TELOS POROS	EUTELICO	DISTELICO	ATELICO
EUPORICO	Encadenamiento armonioso de funciones en orden a un final feliz.	Encadenamiento armonioso de funciones, pero al final del texto invierte la teleonomía de esa trayectoria.	Textos funcionalmente felices, pero desprovistos de toda teleonomía.
EUPORICO- DISPORICO	Encadenamiento alternativo de las funciones ya favorables ya opuestas a los intereses del héroe con teleonomía feliz.	Encadenamiento de las funciones alternativamente favorable u opuestas a los intereses del héroe con un final distélico.	Textos funcionalmente favorables o desfavorables alternativamente a los intereses del héroe, deprovistos de toda teleonomía.
DISPORICO	Obstaculización de las funciones al proyecto teleonómico, pero realización felizmente de éste.	Contradicción entre las funciones y oposición en la teleonomía del texto, cuyo final contradice las aspiraciones del héroe.	Oposición de las funciones al héroe, pero sin agruparse en una perspectiva teleonómica.
APORICO	Textos teleonómicamente felices pero desprovistos de trama.	Final distélico, pero sin peripecias.	Encadenamiento funcional de forma cronológica y sin desenlace dramático.

Este cuadro recoge la clasificación propuesta por P. Clanche. Después del estudio previo de los relatos de los niños hemos considerado oportuno la introducción de una nueva clase, no recogida por el autor citado, la función eupórica-dispórica; ya que en el proceso del relato los niños combinaban sucesiva o alternativamente las funciones eupórica y dispórica.

Las lecturas de las tablas nº. 51 y 52. (Página siguiente.)

Nos llevan a formular las siguientes consideraciones:

a) Los textos que mayor porcentaje han alcanzado, en torno a la función del "telos", han sido los eutéticos, un 64'57 % en la media de ambos niveles socioeconómicos. Los niños terminan - preferentemente sus textos con un final feliz. Los distéticos - son los más escasos.

b) Respecto a la función "poros", el mayor porcentaje alcanzado es el de los eupóricos-dispóricos. Han combinado en el "camino del relato" las acciones que favorecen y las que contrarian las aspiraciones del héroe. Lo que sin duda da mayor intriga a las narraciones. Le sigue a continuación los textos eupóricos y los dispóricos. Los textos apóricos son los menos frecuentes.

c) Las diferencias entre las clases de textos de la fun--ción tética son más marcadas entre sí que las que se observan - entre las clases de la función pórica.

d) No existen diferencias significativas entre las clases/ de funciones póricas o téticas, atendiendo a los niveles socioeconómicos.

e) Considerando los 12 tipos de textos según las combina--ciones entre las funciones póricas y téticas, observamos que -- los textos más abundantes son los "eutéticos-eupórico/dispórico" seguidas de los "eutéticos-póricos" y los "eutéticos-dispóri---cos"; y los que menos, los "distéticos-apóricos", y los "atélicos-dispóricos".

Así pues, la construcción de los relatos de los niños se - articulan preferentemente en torno a lo tético y pórico frente/ a lo atético y lo apórico.

Tabla nº 51

	EUTELICO EUPORICO	EUTELICO EUPORICO- DISPORICO	EUTELICO APORICO	DISTELICO EUPORICO	DISTELICO EUPORICO- DISPORICO	DISTELICO APORICO	ATELICO EUPORICO	ATELICO EUPORICO- DISPORICO	ATELICO APORICO
M. B.	16.20	28.24	12.50	4.16	3.24	7.87	6.48	2.31	12.93
M. A.	17.04	31.08	14.39	3.03	3.03	5.68	4.54	3.40	9.46
Total	16.66	29.79	13.33	3.54	3.12	6.66	5.41	2.91	10.62

f) En conclusión: Los niños del curso 7º han redactado sus relatos encadenando las funciones de los personajes para hacer progresar la acción sucesivamente (función pórica) y dirigiéndola hacia un final dramático (telos), en la mayor parte de los casos favorable al héroe.

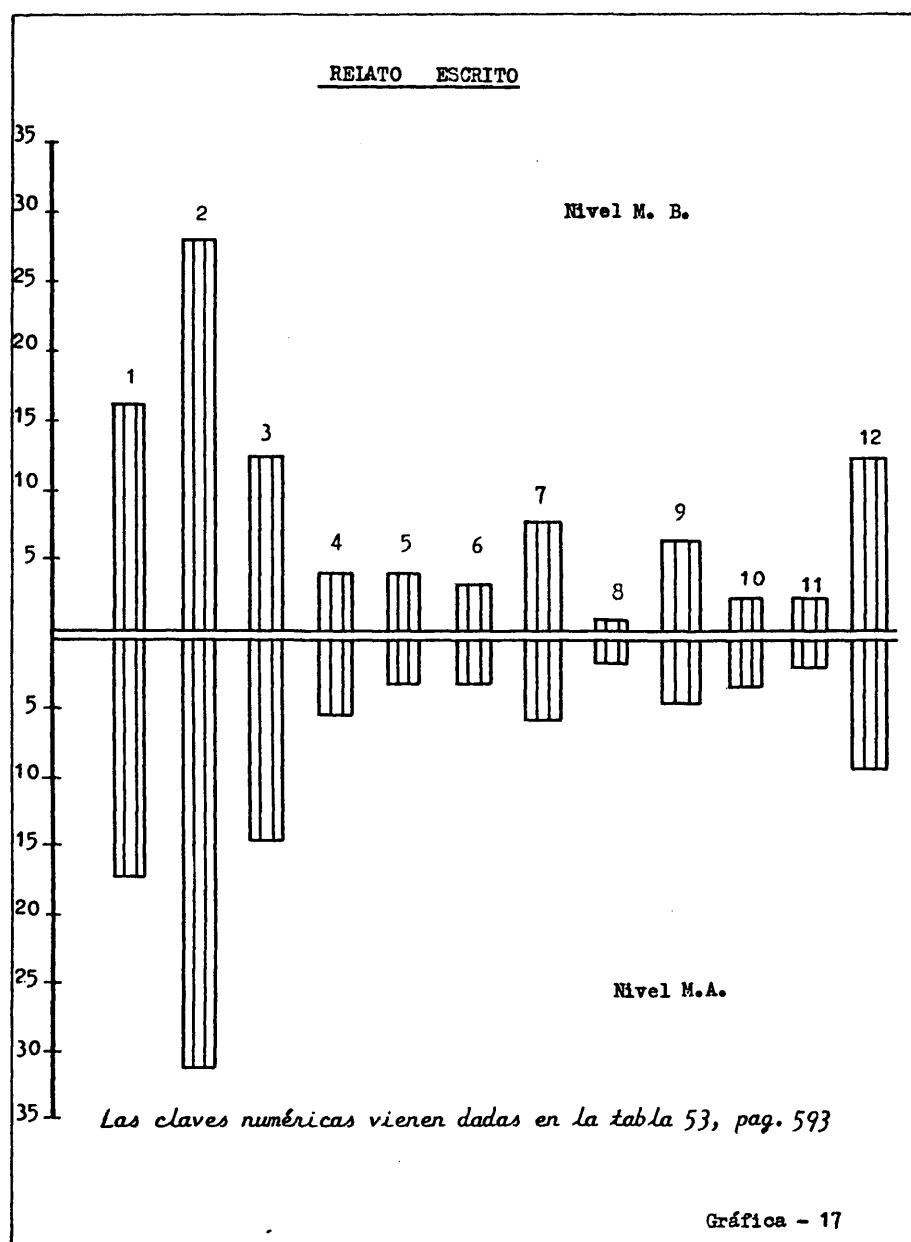
La muestra presenta muy pocos relatos atéllicos y/o apóricos.

El final feliz es preferido mayoritariamente a cualquier otra solución.

Los relatos "eupóricos-dispóricos" representan un tercio del final.

Tabla nº 52

	M. B.	M. A.	Total
EUTELICOS	61.1	67.79	64.57
DISTELICOS	15.73	13.25	14.36
ATELICOS	23.13	19.29	21.02
EUPORICOS	26.84	24.61	25.61
EUPORICOS- DISPORICOS	33.79	37.49	35.82
DISPORICOS	22.68	21.96	22.07
APORICOS	16.65	16.27	16.45



Desde el punto de vista pórico-télico del relato, los textos elegidos por los niños para la actividad de creación icónica podrán calificarse:

- Eupórico - eutélico: . La supermáquina
- Eupórico-dispórico -distélico: . El niño huérfano
  - . El partido ideal
- Eupórico-dispórico - eutélico: . El tenista
  - . Los trabajadores
  - . Diálogo con mi bolígrafo
  - . El robo
  - . La niña perdida
  - . La fantasía
- Dispórico - eutélico: . El mejor amigo
  - . La gallina de los huevos de oro
- Apórico - atélico: . El mundo de hoy



#### Influencias en los textos de los niños

Las fuentes en que los niños han recogido gran parte de su material de base para la redacción de sus relatos se pueden cifrar en:

- a) Libros infantiles y fuentes como: "Los cinco", "Siete secretos", etcétera.
- b) Telefilmes emitidos por TV, vg.: "Hombre pobre, hombre rico", "Con ocho basta", etcétera.
- c) Experiencias que ellos han vivido o se las han contado sus familiares o amigos.
- d) Relatos literarios o fábulas antiguas que han adaptado a su mundo. El ejemplo más claro puede ser: "Los trabajadores", del colegio C2a, cuyo texto figura en el anexo 7.1 ; en el re-

lato se adapta la fábula de "La cigarra y la hormiga" al mundo humano con una fuerte motivación moralizante. Otro caso también escogido en el anexo es "El robo de la gallina de los huevos de oro". Surgen aquí combinadas dos influencias, según la opinión de los propios niños, la de la propia fábula de la que sólo se recoge la idea de la existencia de una gallina que pone huevos de oro y la de un capítulo del telefilme "Hombre pobre, hombre rico". Existen otros textos que nos recuerdan a -- "Los tres mosqueteros", "Jacky", y uno muy curioso escrito por un niño del colegio Mla que recrea un texto de León Felipe.

e) Alguno de los textos, muy pocos, son producto de una auténtica y clarividente imaginación, como puede ser el caso del texto "El mundo de hoy". El autor confesaba haber escrito/ sin ningún esquema previo, "sólo dejándome llevar por lo primero que se me pasaba por la cabeza". "Me lo he pasado muy bien". Sin embargo, a los pocos días volvió a escribir el texto, asombraba su alta coincidencia con el primero.

#### Los temas preferidos son:

a) Las excursiones al campo o viajes, cuajadas de peripecias, si bien todas son similares. Se inicia el texto con las mejores perspectivas para los protagonistas, a continuación -- les sucede algo desagradable y, por último, indefectiblemente/ se arregla la situación. La naturaleza y sus múltiples aventuras en cuevas, árboles, con animales, etcétera.

b) El deporte, el fútbol, el tenis y balonmano son los -- más socorridos.

c) Los niños desgraciados: huérfanos, no queridos por sus padres, odiados por unos malos compañeros, fugados de sus ca--

as. Las peripecias de sus vidas no siempre acaban bien.

d) El mundo de los animales: el perro, el cordero, los pájaros, la paloma, el gato y la víbora, por diversas razones y/ en este orden son los que con mayor frecuencia pueblan el mundo del relato infantil. Aunque también puede verse enriquecida esta forma con otros animales menos comunes como es el caso -- del cernícalo.

e) La amistad, la obediencia, el premio, el castigo, los valores humanos.

f) Los robos, las drogas, los asesinatos, el alcohol y la polución atmosférica.

g) El mundo de la bici, la moto y el automóvil.

h) Adaptación de obras literarias, especialmente fábulas.

Gérard Genette destaca dos aspectos en el relato: la narración y la descripción (lo que implicaría una especificidad/ de lenguaje) no se distinguen una y otra con nitidez, ni por la autonomía de sus fines, ni por la originalidad de sus medios, -- de tal forma que se necesitara romper la unidad narrativa-descriptiva (con predominio de aquélla) y que constituye el relato.

En todo relato existe por una parte la representación de/ acciones y/o acontecimientos, dando lugar a la narración propiamente dicha y, por otra, de objetos o de personajes, lo que da lugar a la descripción.

"La narración se refiere a acciones o acontecimientos considerados como puros procesos, y por ello mismo, pone el acento en el aspecto -- temporal y dramático del relato; la descripción por el contrario, porque se detiene sobre objetos y seres considerados en su simultaneidad y/ porque enfoca a los procesos mismos como espec-



táculos, parece suspender el curso del tiempo y contribuye a instalar el relato en el espacio", (4).

Así, pues, como indica G  rald Genette, ambas se necesitan, si bien es mayor la dependencia de la descripción respecto a la narración.

A estos dos aspectos podría añadirse uno nuevo que es "el decir". Según Clanche (5), es lo que señala la percepción del otro en cuanto sujeto.

Desde un triple punto de vista se puede estudiar "el decir en el relato":

- a) del soporte: - estilo directo
  - estilo indirecto
  - alocutivo (le sirve al autor para dirigirse al lector, vg. "y ya veréis lo -- que paso").
- b) de la relación: - monólogo
  - diálogo
- c) del mensaje: - comprobación , orden, amenaza, proyecto
  - interrogación
  - respuesta positiva , respuesta negativa.

ooo000ooo

- (1) TODOROV, T.- "Las categorías del relato literario".- En "Análisis estructural del relato".- Tiempo Contemporáneo.- Buenos Aires.- 1.970.- Pag. 178.
- (2) CLANCHE, P.- "El texto libre, la escritura de los niños". Fundamentos.- Madrid.-1.978.- Pag. 159.
- (3) CLANCHE, P.-Opus cit. pag. 189.
- (4) GENETTE, G.- "Fronteras del relato".- En "Análisis estructural del relato".-Tiempo Contemporáneo.- Buenos Aires.- 1.970.- pag. 202.
- (5) CLANCHE, P.- Opus cit. pag. 206.-

EL ANALISIS DEL RELATO EN CUANTO RELATO O DIVERSAS

FORMAS DE LEER EL TEXTO

A) A la interpretación que hace A. J. Greimas del relato/ se la ha llamado "actancial", posiblemente, por el valor que - da a los "actantes" (actores) y a las acciones dentro del rela to.

Tres aspectos se revelan como fundamentales en esta lectu ra:

1) El concepto e importancia de los actantes dentro del - relato. El mismo Greimas (1) cuando analiza "El nido de águi- las", en homenaje a C. Levi-Strauss, nos advierte de la importan- cia que representan los "actantes en las unidades contractua- les sobre los que recae el rol de la organización del conjunto del relato", así como su escasa relevancia en los sintagmas -- pruebas.

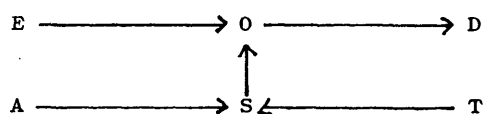
2) La noción de sentido: "la significación presupone la - existencia de la relación". Una relación de oposición y dife- - rencia (2). Las transformaciones que tienen lugar dentro de - los mitos (vg. el hijo traidor en héroe) sólo son posibles de- bido al juego de las aceptaciones y rechazos entre las partes/ contratantes (actantes) que provocan nuevas distribuciones y - redistribuciones de roles. En el relato es donde las oposicio- nes y relaciones funcionan. Greimas las centra en tres pares - de actantes opuestos:

F (fuente, emisor) frente a D (destinatario)

S (sujeto-héroe) frente a O (objeto-valor)

A (ayudante) frente a T (oponente-traidor)

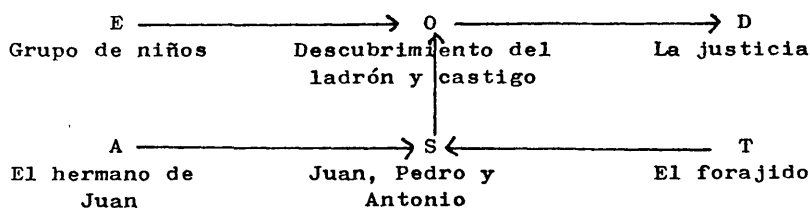
El esquema entre ambas parejas podrá quedar así:



Representación del texto "El robo" de S. Antonio de Cáceres según el modelo actancial: (ver anexo 7.1)

<u>Emisor</u>	→	El grupo de niños: Pedro, Juan, Antonio.
<u>Objeto</u>	→	Descubrir la identidad del forajido - aportando pruebas para que recibiese/ su castigo.
<u>Destinatario</u>	→	La justicia.
<u>Ayudante</u>	→	El hermano de Juan.
<u>Sujeto</u>	→	Pedro, Juan, Antonio.
<u>Oponente</u>	→	El forajido.

Si aplicamos el esquema anterior quedaría así definido:



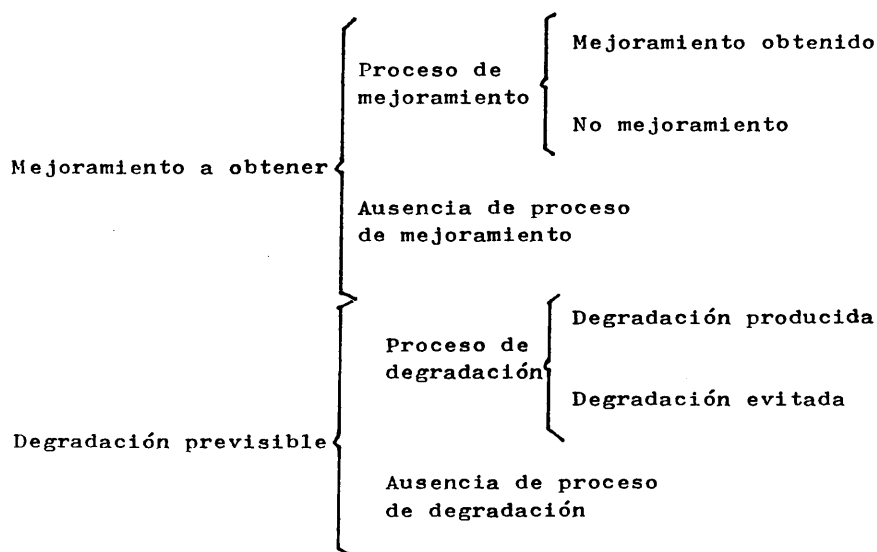
Este modelo es apriorístico, o sea, no empírico, sino estructural. Lo que supone entre otras cosas:

- No siempre están presentes necesariamente los seis actantes en un texto.
- Alguno de los actantes pueden estar implícitos o pueden suponerse total o parcialmente, como indica Greimas. Esta situación es frecuente con las parejas: sujeto-objeto.

to y emisor-destinatario.

3) El análisis del mensaje estructural del "nido de águilas" lo lleva a cabo Greimas basándose en diversas oposiciones, como es el "antes y el después", "el código natural" y "el código alimenticio", hasta tal punto que habla de la bi-isotopía de la narración.

B) C. Bremond se va a fijar en un elemento muy valioso como es el aspecto temporal. "El objeto del relato es el tiempo, no la eternidad; el enunciado del devenir de las cosas agota - su sentido propiamente narrativo" (3). Esa temporalidad corresponde a tres fases propias de todo proceso que va desde la virtualidad de una conducta (apertura), pasando por la actualización de la misma (realización), hasta la consecución del resultado o fin logrado (cierre). El esquema del ciclo narrativo según C. Bremond (4) quedaría definido de esta forma:

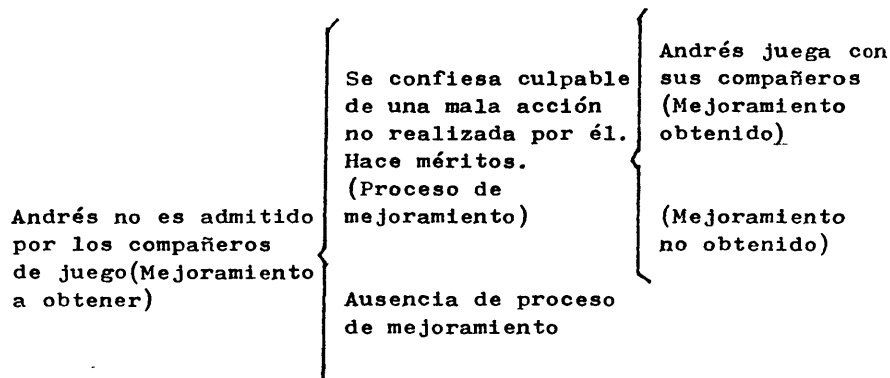


En el relato se puede partir de un mejoramiento a obtener

o de una degradación previsible.

En torno a esta estructura se conjuga una red de articulaciones, así por ejemplo, en la mayor parte de los casos, bastante compleja: una degradación producida supone un mejoramiento/a obtener.

Si aplicamos este esquema al texto "El mejor amigo" ver - anexo 7.1. tendremos:



Este análisis se toma como ejemplar para ilustrar la base teórica del estudio de C. Bremond. Un análisis más profundo de la teoría de Bremond complica mucho el análisis, hasta el punto que no resulta funcional. C. Bremond tiene en cuenta no solamente al héroe sino a todos los actantes: el paciente (que es el afectado por la acción), el agente (que puede convertirse en paciente y viceversa), el influenciador, el mejorador, - el degradador (ayudante y oponente en Greimas), el adquirente/de mérito y el remunerador.

C. Bremond aporta al análisis del relato otra idea enriquecedora, y es el análisis a través de las diversas perspectivas de cada uno de los actantes, ya que en la complejidad que supone cada texto lo que es mejoría para uno de los actantes - puede ser empeoramiento para otros.

Por último el relato para C. Bremond, como hemos visto an tes, está constituido por encadenamiento, enclave o enlace de/ microrrelatos que a la vez están compuestos por los tres ele-men tos de virtualidad, actualización y logro o no logro del -- fin propuesto.

C) Tzvetan Todorov: propone dos modelos:

1) El triádico que está basado en el de C. Bremond. Su in tención es retomando la idea de Bremond reducir al máximo el - proceso. En su estudio de "Les liasons danguerenses" reduce to das las acciones de la obra a tres tipos de tríadas:

- la tentativa (exitosa o frustrada) de realizar un proceso so.
- Pretensión.
- Peligro.

2) El homológico (5): se inspira en Lévi-Strauss. Si en/ el conjunto del relato se descubre una dependencia entre cier tos miembros, se trata de encontrarla en el resto. Esta depen- dencia es, en la mayoría de los casos, una "homología", es de- cir, una relación proporcional entre cuatro términos ----- (A:B::a:b). El defecto de este modelo es, que como el mismo To dorov reconoce, no es aplicable siempre a todos los relatos./ Sin embargo, es profundamente esclarecedor de las relaciones - entre los actantes.

D) W. O. Hendricks ha propuesto un modelo de normaliza-ci ón del relato mediante una serie de operaciones que pueden - llegar a efectuarse casi mecánicamente. "Su finalidad es alcan- zar una estructura narrativa subyacente, o conjunto de aconte- cimientos funcionales del argumento junto con los personajes - que son áujetos de las acciones" (6)

Los estadios fundamentales son los siguientes:

- a) Dejar la historia sólo con los elementos narrativos, - extrayendo lo descriptivo, expositivo y el metadiscurso. Para Hendricks sólo los enunciados de acción tienen relación con la estructura narrativa subyacente.
- b) Reelaborar el diálogo en forma de narración, o sea, pasando de estilo directo a indirecto. Habrá que conservar las acciones funcionales que pueda incluir.
- c) Condensar la narración si es minuciosa y detallada.
- d) Dejar constituida la historia únicamente por enunciados de acción que contribuyen a la estructura general.

E) R. Barthes cifra el sentido del texto en un recorrido/ por cinco códigos diferentes: (7 )

- el código proairético (ACT): código de las acciones, de los comportamientos,
- el código sémico (SEM): código de los significados, de las connotaciones, lo que se dice de las cosas y de las personas.
- el código simbólico (SYM): código de las figuras de retórica, metáforas, metonimias, antítesis, etc.,
- el código cultural (REF): código de los conocimientos, de la sabiduría, de las técnicas, de la ideología,
- el código hermenéutico (HER): código del enigma, de la verdad, de lo incierto.

El análisis o lectura del relato que nosotros proponemos/ y hemos llevado a cabo se fundamenta en la lectura polifónica/ de Barthes, si bien, en ciertos puntos, se aleja o es enriquecido, por lo que es preciso hacer ciertas matizaciones.

1. Código proairético (ACT): código de las acciones, de -

los comportamientos. Lo cual supone distinguir, como hace W. - O. Hendricks (8), entre enunciados de acción y enunciados de descripción. Según Harris (9) y el propio Hendricks los enunciados de descripción forman un grupo de modelos oracionales - cuyos verbos tienen un complemento subjetivo; por ejemplo: ser, estar, parecer, asemejarse. Son verbos de tipo copulativo entre los que también podrían incluirse huir, brillar, etc. También se consideran enunciados de descripción en los que el verbo tener (have) se toma por "poseer, mantener o contener como parte constituyente una característica, atributo o rasgo asociado". Se consideran enunciados de acción el resto, o sea, -- los que no son enunciados de descripción.

Por otra parte, sólo consignaremos dentro de este código/ las acciones realizadas o sufridas por seres humanos, antropomórficos o "personificados" (vg. la gallina de los huevos de oro) por cuanto cumplen una función de personaje o actante en el relato. A este respecto seguimos a C. Bremond cuando califica al relato como un discurso que integra una sucesión de acontecimientos de interés humano.

El diálogo, en estilo directo, debe ser transformado en indirecto para extraer las acciones que contienen. Por otra parte, el hablar ya es una acción.

2. Código de los actantes o de los "dramatis personae", en estas categorías funcionales:

- Protagonistas (PRO): héroes generales del relato, ya -- que según C. Bremond, cada secuencia puede tener su propio héroe.
- Antagonistas (ANT): opositores al héroe.
- Ayudantes del héroe (AYP).
- Ayudantes del antagonista u oponentes del héroe (AYA).



Y todos aquellos personajes que no cumplen directamente - una de las funciones anteriormente citadas, como puede ser el/ "árbitro", "juez" o remunerador (IND).

Los actantes pueden ser actantes individuales o colectivos, como el pueblo.

3. Código de los indicios sémiicos (SEM): este código recoge lo que se dice de las cosas o de las personas, es el código de los significados, de las connotaciones, recoge el aspecto - descriptivo de la narración, recrea la atmósfera, la situación psicológica de los personajes, las informaciones, etcetera.

4. Código simbólico (SYM): código de las figuras retóricas, de la metáfora, sinonimia, metonimia, antítesis, personificación, comparación, sinécdoque, etcetera.

5. Código hermenéutico (HER): código del enigma, de la verdad, de lo incierto.

6. Código cultural (REF): código de los conocimientos, de las técnicas, de la ideología.

La división del relato total en secuencias puede obtenerse mediante la conjugación de tres criterios:

- a) Por disyunción espacio-temporal (DES) (DTE).
- b) Por la consecución (FIP) o no consecución (FPN) de un/ fin propuesto. (Recordar oposición o similitud alternativa en las funciones de los actantes).
- b) Teoría de C. Bremond (FOA) (FSA).

Basta con que uno de estos tres criterios se dé, para que se considere la existencia de una nueva secuencia. Con frecuencia, alguno de ellos es simultáneo.

Así en el texto "Los trabajadores", una vez presentados -

los personajes nos encontramos con las siguientes secuencias:

- 1) Recogida de la comida silvestre por parte de los ne---  
gros trabajadores, (DES) (FOA) (FIP).
- 2) El blanquito cantando y bailando, (DTE) (FSA) (FIP).
- 3) El blanquito practicando el tiro y diálogo con el jefe  
de la tribu de negros, (DTE) (DES) (FOA) (FIP).
- 4) En el invierno los negritos calentándose al fuego y co  
miendo en su cabaña, (FOA).
- 5) El blanquito llamando a la cabaña de los negros y aper  
tura de la misma.
- 6) El blanquito y los negros junto al fuego comiendo y --  
bailando al son de la armónica.

Como puede observarse, es un método que precisa todavía de una mayor profundización, especialmente en la tarea de normali  
zación, aspecto tan poco investigado por los estudiosos.

Cada relato está compuesto, como ya dijimos antes, por mi  
crorelatos o secuencias y éstas a su vez por microsecuencias./  
A veces la frontera entre una secuencia y otra es difícil de -  
definir, y alguna secuencia podría ser subdividida en más. Es/  
preciso, pues, seguir investigando un método capaz de eliminar,  
o al menos reducir, estas ambigüedades. Mientras tanto, el pro  
puesto creo que es operativo, sencillo, práctico y rápido.

Este método permite cuantificar los resultados del análi  
sis por el número de frecuencia con que cada código aparece en  
los diversos textos. El análisis nos permite sacar algunas con  
clusiones sobre el corpus total de los textos.

Así, abundan los textos con predominio del código proairé  
tico sobre el código sémico.

El número más frecuente de personajes en los textos o mo-

da es el número 6 . Lo que tiene una explicación lógica, ya -- que los grupos de trabajo iban a estar constituidos por 6 sujetos, y los niños conocían este dato. Existen muy pocos textos/ que sobrepasen los diez personajes o contengan solamente uno o dos. La inmensa mayoría de textos contienen entre 4 y 8 personajes.

El número de personajes, al menos en este estudio, no es/ un elemento accesorio en el relato, ya que supone, por lo general, una mayor o menor complejidad de relaciones, que afectan al texto en sí.

La media del número de personajes es de seis.

La categoría de los personajes ayudantes del antagonista/ es la menos frecuente, existiendo un gran número de textos que ni siquiera la contienen. En algunos textos no existen los antagonistas, como es el caso de "la máquina invisibilizadora".

Es muy baja la frecuencia del código simbólico. Y, en todo caso, rara vez afecta a una parte importante o al texto total, sino aun personaje o a un aspecto concreto.

A continuación se aplica este método al texto: "La gallina de los huevos de oro".

	ACCIONES		PERSONAJES				INDICIOS					
	ACT	PRO	ANT	IND	AYP	AYA	SEM	HERM	SYM	REF		
M 1 a	35	1	3		1		37	3			2	
A 1 a	24	5		3			18	4	1	4		
T 1 a	13	1	2	2			27	2		2		
G 1 a	16	1	4		2		18	1		1		
G 1 a	30	2	3				14		1	1		
E 1 a	31	1		3			35	9	4	2		
Cuadro n° 72 <u>Análisis polifónico de los relatos, elegidos para su expresión icónica.</u>												
M 2 a	11	1			2		23	1	3	1		
A 2 a	24	5	5	3	6	6	26	2	0	1		
T 2 a	41	1	1		3	1	32	7	3	4		
G 2 a	38	6					26			2		
G 2 a	39	2	1		1		20	6				
E 2 a	31	3	1		2		17	5	2	1		

ANALISIS "POLIFONICO" DEL RELATO

El robo de la gallina de los huevos de oro:

Era un día (REF) de primavera (SEM), en una pequeña choza (SEM), vivía un niño (PRO) de doce años (SEM), muy pobre (SEM), sólo tenía una flaca (SEM) gallina, que casi (SEM) no ponía huevos (ACT).

Un día la gallina (AYP) se fue de la choza (ACT), como - si quisiera recorrer mundo (SYM) (HER), como los viajeros (SYM) ..... El niño pobre (PRO), se me olvidaba (REF) tenía un amigo (ANT) rico (SEM) que no le quería ayudar (SEM) porque era "agarrao" (SEM) (SYM). Esa misma noche (SEM) el amigo (ANT) rico - (SEM) había salido a darse una vuelta por la ciudad (ACT). Y - al volver a casa (ACT) se encontró con una gallina (ACT); cerca de su casa, al verla (ACT) tan flaca (SEM), pensó (ACT) que, - sin duda, era la del pobre. Y sólo por fastidiarle (SEM) cogió la gallina (ACT) y se la quedó (ACT).

Al día siguiente, como siempre, por la mañana (SEM), el - pobre fue a visitar a su gallina (ACT) se quedó asombrado (HER) (SEM) al ver (ACT) que no estaba allí (HER). Se dirigió a la - casa del rico (ACT) a ver si la había visto (HER). Al llegar - a la casa (ACT) le preguntó si había visto a su gallina (ACT)/ (HER). El rico lo negó (ACT), pero al estar a punto de marcharse (SEM) el pobre oyó el cacareo de su gallina (ACT). El pobre dijo (ACT) que aquella era su gallina (HER) y de nuevo (SEM),/ el rico lo negó (ACT). La gallina fue volando (ACT) al lado de su dueño. De lo alegre que estaba (SEM), no se cómo (HER), puso un huevo de oro (ACT) (SYM). El chico pobre se puso contentísimo (SEM) y se marchó corriendo (ACT) con la gallina a su - casa.

El rico, muerto de envidia (SYM), mandó (ACT) a un criado/suyo (AYA) a robarla. Lo que él no sabía (HER) era que el pobre le estaba esperando (ACT) con una vieja (SEM) escopeta, al intentar cogerla (ACT) el criado, disparó (ACT) y se escapó -- (ACT) la gallina de sus manos. No disparó para darle sino para asustarle nada más y así dejar en paz a su gallina (SEM) (HEF).

El criado se fue (ACT) rápidamente (ACT), el chico pobre ya estaba tranquilo (SEM), pensando (ACT) en que no vendría nadie más a intentar cogerla (SEM).

El rico, no obstante, decidió hacer el trabajo él mismo -- (ACT) (SEM)..., los criados son siempre un poco inútiles (SEM) (REF). La noche (SEM) siguiente fue el rico a robarla (ACT) y efectivamente se la llevó (ACT).

El pobre, al despertarse (ACT) y ver (ACT) que no estaba la gallina, fue rápidamente (SEM) a buscar (HER) al rico. En la puerta de su casa, (SEM) el rico negó haberla cogido (ACT) (HER) y el pobre le amenazó con llamar (ACT) a la policía (AYP); el rico le dijo (ACT) despectivamente: (SEM) (HER) ¡Pues llámala!

El pobre así lo hizo (ACT). Los dos policías (AYP) pasaron revista (ACT) a la servidumbre (AYA) y faltaba uno (HER). Fueron a buscarlo (ACT) (HER), y allí estaba escondido (SEM) con la gallina (ACT).

El chico pobre, gozoso (SEM), se la llevó (ACT) sin esperar a nada (SEM).

Perdonaron al criado (ACT), y al rico le pusieron unos grilletes (ACT) y se lo llevaron a la cárcel (ACT)...

Desde aquel momento, la gallina y chico pobre se convirtieron en gallina y pobre "respetables" (SEM) (REF).

- (1) GREIMAS, A.J.-"Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico".- En Análisis estructural del relato.-Comunicaciones.-Tiempo contemporáneo.-Buenos Aires.-1.972.-Pag 67.
- (2) GREIMAS, A.J.- "Semántique structurale".-Larousse.- Pag. 18.
- (3) BREMOND, C.- "Logique du récit".- Le Seuil.-París.- Pag. 89.
- (4) BREMOND, C.-"La lógica de los posibles narrativos".- En Análisis estructural del relato.-Comunicaciones.- Tiempo Contemporáneo.-Buenos Aires.- 1.972.- Pag. 90.
- (5) TODOROV, T.- "Las categorías del relato literario".-En Análisis estructural del relato.- Opus cit. pag. 163.
- (6) BOBES NAVES, M<sup>a</sup> C.- "Introducción",en HENDRICKS, W.O.- "Semiología del discurso literario".- Cátedra.- Madrid.- 1.976. Pag. 20.
- (7) BARTHES, R.- "S/Z". Le Seuil.- París, pag. 27.- Citado por - CLANCHE, P.- "El texto libre, la escritura de los niños".- Fundamentos.- Madrid.-1.978.- Pag. 114.
- (8) HENDRICKS, W.O.-"Semiología del discurso literario".- Cátedra. Madrid.-1.976.- Pag. 216.
- (9) HARRIS, Z.S.- "String Analysis of Sentence Structure".-Mouton. La Haya.

### ANALISIS DE LA CREATIVIDAD VERBAL DE LOS TEXTOS

El modelo de análisis que se propone no pretende ser exhaustivo y, lógicamente se centra en los aspectos de la creatividad verbal considerados por los estudiosos como más característicos.

Vamos a destacar dos estudios fundamentales realizados sobre la creatividad verbal en los niños:

Yamamoto en su "Tests of creative writing" propone una serie de temas de redacción para impulsar la actividad creadora:

- el perro que no solía ladrar
- el hombre que llora.
- el médico que se convirtió en carpintero

y utiliza seis criterios para medir la creatividad del texto:

- organización: equilibrio, orden, densidad, concisión y claridad.
- Sensibilidad: acuidad de perfección, asociación, coherencia de ideas, unidad y subjetividad.
- Originalidad: elección del tema, ideas, estructura, estilo y sentido del humor.
- Imaginación: fantasía, abstracción, identificación y racionalización.
- Interiorización: explicación causal, prospectiva, riqueza de significado, implicación personal y comprensión.
- Riqueza: expresión, ideas, emoción, curiosidad y fluidez.

Este test había sido construido para historias concretas, por lo que debería ser adaptado cuando se tratase de aplicarlo a otros géneros; con él ha trabajado Torrance, incansable investigador experimental sobre las más diversos aspectos de la ---

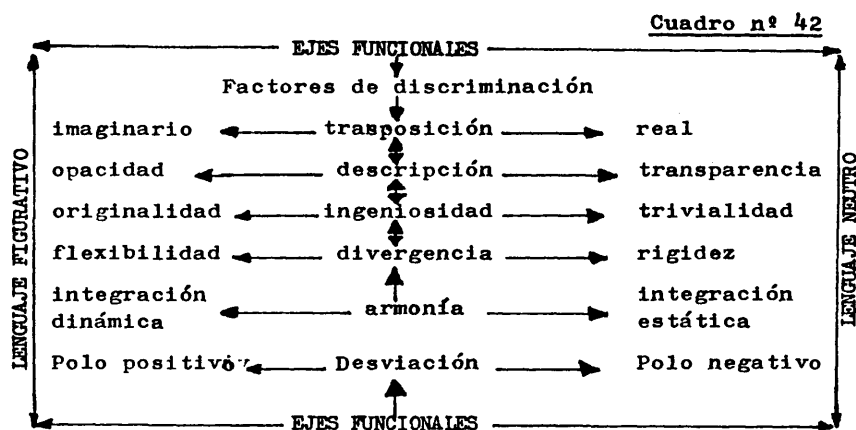


creatividad y la educación (1).

R. Desrosiers, siguiendo en ciertos aspectos los pasos dados por Yamamoto, propone un modelo de análisis sobre un tema concreto para medir la creatividad verbal de una amplia muestra de niños: (2)

- Propone diversos grupos de jueces que han de atenerse, para apreciar el valor de los textos, a los siguientes criterios que recogemos de la autora en forma de esquema:

ESQUEMA OPERACIONAL DE LOS CRITERIOS DE CREATIVIDAD



(3)

- Para dar una mayor facilidad a los jueces, ya que éstos no tienen por qué ser expertos en creatividad y literatura, después de definir cada uno de los factores de la apreciación de la creatividad, Desrosiers clasifica el grado de creatividad de los textos, según los criterios, en tres puntos de su recorrido, como puede observarse en el cuadro.

- Los jueces han de calificar con un 3 al factor en su gra

do máximo (imaginario), con un 2 al intermedio (trasposición) y con un 1 al inferior (real).

- La verificación estadística la realizó mediante el análisis de la varianza.
- En la valoración de la fiabilidad de la evaluación de -- las cuatro categorías de jueces obtuvo un, 0,965, que -- es una expresión estadística de la fiabilidad muy alta.

#### Aspectos y criterios de valoración

Se han considerado como los más significativos los siguientes:

a) Fluidez: entendida como la capacidad de producir muchas ideas. En nuestro caso queda subdividida en dos apartados: cantidad de ideas y variedad de vocabulario.

b) Flexibilidad: capacidad para hallar ideas de órdenes diversos, estudiada bajo dos aspectos: primero, de ideas diferentes que en sí mismo contiene el texto, y asociación de unas ideas con otras.

c) Originalidad: ideas infrecuentes, novedosas y sorprendentes. Mira al tema y al contenido del texto.

d) Imaginación: la imaginación es valorada teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales: uno, respecto al contenido de la obra, siendo indicadores positivos de la imaginación, el alejamiento del texto respecto a la realidad del niño y/o la integración personal del niño en el texto; el otro aspecto se refiere a las figuras literarias, como son la metáfora, la sínecdote, la metonimia, la prosopeya, la personificación, etc, para cuya construcción no es suficiente la técnica, sino que se precisa de la intuición.

e) Opacidad: entendida como opacidad para complejizar al-

go; como indica Desrosiers, es opaco aquello que necesita ser/ descrito. Técnicamente la opacidad puede ser producto de la -- densidad del texto, definida, entre otros elementos, por la relación entre el número de ideas y el número de palabras y la -- técnica de la frase en cualquiera de los dos estilos de frase/ de período corto o largo.

f) Elaboración: capacidad para producir algo completo, -- con un alto grado de perfeccionamiento. Se atiende a dos aspec tos, por una parte, la organización interna del relato y, por -- otro, la calidad sintáctica.

Criterios: se valorará de 1 a 5, siendo el 5 el máximo va lor. Hay que tener presente que el análisis de creatividad ver bal se realiza sobre un relato, cuyos elementos significativos son las acciones y los personajes que las realizan, los indi-- cios (atmósfera, caracterizaciones, detalles, etc.), y las se-- cuencias, partes estructurales en que se articula el texto.

Esta fórmula de valoración está inspirada en diversos --- autores especialmente en Yamamoto y Desrosiers y, si bien no -- se nos oculta la subjetividad que puede comportar, hay que te-- ner en cuenta la dificultad que entraña esta parcela para una/ valoración; por otro lado, es un tipo de análisis que se nos -- muestra como funcional y, para soslayar la posible subjetividad, la prueba es valorada por distintos jueces y es sometida a tra-- tamiento estadístico.

El análisis sólo se efectúa sobre aquellos textos que fue-- ron elegidos por los alumnos de cada colegio para que sirvie-- ran de guión literario para su conversión en relato icónico. -- Un estudio extenso incluyendo todos los textos, por otra parte muy interesante, nos llevaría más allá de nuestros propósitos/ actuales.



A continuación citamos los textos escritos valorados por 6 jueces según los factores y criterios descritos anteriormente. El orden es de mayor a menor puntuación. El acuerdo entre los jueces fue de 0,58, según el coeficiente de concordancia W de Kendall (ver pág. 874).

- "El mundo de hoy" (E1a)
- "Dialogos con mi bolígrafo y otras hazañas" (G2a)
- "El robo de la gallina de los huevos de oro" (T2a)
- "Los trabajadores" (C2a)
- "El niño huérfano" (M1a)
- "La máquina invisibilizadora" (M2a)
- "La fantasía" (A1a)
- "El robo" (E2a)
- "El mejor amigo" (T1a)
- "La niña perdida" (G1a)
- "El partido ideal" (A2a)
- "El tenista" (C1a)

El mayor acuerdo entre los jueces ha tenido lugar respecto a los textos:

- "El mundo de hoy"
- "Diálogos con mi bolígrafo"
- "El partido ideal" y
- "El tenista"

No hemos encontrado una relación entre la valoración de la creatividad de los textos escritos y la correspondiente a los relatos icónicos en que se han traducido. Ni genéricamente, ni atendiendo a las formas icónicas.

Tan sólo el relato titulado "Diálogos con mi bolígrafo y otras hazañas", muestra una valoración muy similar en ambos ca-

ses. Pero ello no nos permite, en el estado actual de nuestras investigaciones, formular una conclusión válida al respecto.

En cualquier caso, estas observaciones parecen confirmar nuestra hipótesis de que la productividad creativa está relacionada más con la capacidad de los individuos o de los grupos que con los materiales usados.

- (1) TORRANCE, P.- "Rewarding Creative Behavior".- Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs.-Nueva Jersey.-1.965, pag 279.-Citado por RESROSIERS, R.- "La creatividad verbal en los niños" Oikos-tau.- Barcelona.-1.978.- Pag. 16.-
- (2) DESROSIERS, R.- "La creatividad verbal en los niños".-Oikos-tau.- Barcelona.-1.978.
- (3) DESROSIERS, R.- Opus cit. pag. 18.

### 3.1.5.- ANÁLISIS Y CONCLUSIONES DE LOS RELATOS ICONICOS

#### 3.1.5.1.- Análisis y conclusiones de las películas

Planificación: En las películas realizadas por los grupos/ de creación icónica nos encontramos con un predominio generalizado de los planos enteros y generales. Sin embargo, tal vez, / sea una de las formas icónicas en que la distribución de los -- planos es más variada.

El paso de un plano a otro se ha realizado por:

- Movimiento de la cámara
- Corte directo
- Movimiento de los personajes en la escena
- Por efectos del montaje, o
- Por la combinación de todas o algunas de estas al ternativas.

Pero han sido las dos primeras las más frecuentemente utilizadas.

Es el número de tomas más que el de los planos, el que tie ne una relación con las funciones de los relatos escritos. Con/ frecuencia, una misma toma ha recogido varias acciones. En este sentido la historia se ha articulado más en torno a la expresión de las acciones particulares que a la organización en secuencias. Pero existe un cierto número de películas que han utilizado los planos secuencias: El grupo que realizó las películas "el niño/ huérfano" (Mla), por ejemplo utilizó en varios momentos el plano secuencia. El grupo del colegio C2a inicia su relato con un/ plano secuencia que, partiendo de un plano general largo en donde se ve a los negros recolectando los productos naturales y -- salvajes de la tierra, se va deteniendo después sucesivamente / en el trabajo particular de cada uno, mediante la utilización / del zoom y la panorámica, terminando en otro plano general largo en el que podemos observar cómo se dirige la tribu a su caba ña con los frutos recogidos en una casi perfecta formación im-- provisada.



El grupo M2a organizó todo su relato en secuencias, de modo que varias acciones centrales en el relato eran, incluso, recogidas en una misma toma.

Las angulaciones han puesto de manifiesto algo que ya observamos en el test de creatividad icónico narrativo y que será una constante en el resto de las formas icónicas: Una diferencia muy significativa favorable a la angulación normal o a "nivel" frente al picado y contrapicado, siendo los porcentajes en éste último/caso más reducidos todavía. Aunque las diferencias no sean significativas los grupos del nivel socio-económico Medio-alto obtienen unos porcentajes algo superiores. Generalmente el picado y / el contrapicado son producto de la resolución de un problema práctico y sin finalidad expresiva. Así recordamos que en la película correspondiente al texto escrito "El partido ideal", el grupo no pretendió en absoluto "enfaticar" al personaje, comentarista de TV, sino que el lugar que le asignaron para que retransmitiera el partido predisponía a utilizar un gran contrapicado; naturalmente se les podría haber ocurrido que la cámara hubiese tomado a su nivel, haciendo la toma desde el lugar donde estaba situado el personaje. El grupo G2a, que hizo un picado cenital para seguir la pista de las manchas de tinta del bolígrafo aprovechó la necesidad de este tipo de angulación para expresar una significación, aspecto que se puso de manifiesto cuando se enfocó en plano detalle los zapatos del niño que seguían el rastro.

Probablemente no sean los porcentajes de angulación algo -- que diferencie los relatos fílmicos infantiles de los realizados por creadores adultos, sino tal vez la falta de intencionalidad/ expresiva de alguno de ellos.

Del conjunto de los grupos podríamos destacar a los que han pretendido usar la angulación con un sentido expresivo:

- E2a: Escena del asesinato. Plano detalle del arma del homicida. Liberación de los compañeros...
- M2a: Cuando maltratan al investigador y cuando es destruida su máquina...

- G2a: El plano de las manchas de tinta. La persecución del/ ladrón...
- C2a: La escena inicial...
- M1a: La escena de la muerte del niño huérfano y del padre adoptivo.
- E1a: El desmayo del protagonista desplomándose en el descanso de las escaleras. Sin embargo, no lo es la escena de la mujer volando.

Es curioso observar cómo casi todos los ejemplos citados son angulaciones en picado.

Duración y temporalidad: La duración real, expresada en minutos y segundos, de los relatos fílmicos ha sido más bien corta. Incluso, han habido dos grupos A1a y T2a que no han alcanzado, por muy poco, el tiempo fijado como mínimo en las instrucciones. Los dos relatos de mayor duración corresponden a los dos colegios de Madrid que han rebasado los nueve minutos. El colegio M2a -- nos sorprendió con el aumento de peripecias que enriquecieron notablemente el relato y, en parte, desvirtuaron la idea central. Este aumento de peripecias, incidió, sin duda, en la duración del mismo.

La duración media de las tomas ha resultado corta, como puede verse en la tabla nº 74.

En la dialéctica del contraste de duración de las tomas se han significado ciertos grupos, como los del colegio M1a, C2a, -- G2a y E2a.

La temporalidad ha sido lineal preferentemente, siguiendo el esquema de los relatos escritos. Solo hemos encontrado una organización diferente en el caso del relato "La niña despreciada" (G1a) en el que la niña en la última escena del film vuelve a recoger / agua a la misma fuente en la que había sido insultada al inicio / de la historia. Y más especialmente en "El robo" (E2a) en el que los niños, que en los primeros momentos del relato habían sido tomados por la cámara al salir del colegio, se les vuelve a coger

otra vez al finalizar la película entrando al colegio después de su aventura.

El paso del tiempo ha sido sugerido mediante un plano detalle de un reloj (M1a), y por dos fundidos (M2a y E2a).

El montaje: El montaje se ha realizado por corte directo. Solamente en dos colegios se ha utilizado el fundido como un claro signo de puntuación (M2a, E2a).

En ninguna historia se ha seguido totalmente el orden de tomas en la realización según regía el texto escrito. Así el montaje fue, al menos materialmente entendido, un ejercicio necesario.

La ordenación de los planos en el montaje, no ha originado, por lo general, ningún cambio de sentido. Sin embargo, los grupos Gla y E2a hicieron dos pequeñas innovaciones, como ya hemos relatado y el E2a introdujo un inserto: Mientras uno de los muchachos espera que le bajen la cámara fotográfica, se introduce una escena del criminal volviendo al lugar del crimen. Dichas innovaciones funcionaron perfectamente dentro de la unidad del film aportando opacidad al relato, pero sin afectar a su inteligibilidad funcional.

No tuvieron la misma suerte los niños del colegio T2a adelantando uno de los planos del "Robo de la gallina de los huevos de oro", ya que este hecho desorganizó la estructura del film produciendo la incoherencia. Así, al menos, parece que lo detectaron los propios jueces de los trabajos de creación icónica narrativa.

La búsqueda de la coherencia se mostró como uno de los elementos más determinantes en este momento del proceso de creación, frente a cualquier otra intención expresiva, salvados los casos ya citados.

La materialidad del montaje la realizó el autor de la investigación; formalmente era el grupo, el autor de dicho montaje, de-

idiendo el orden y el espacio justo sobre el que se debería realizar el empalme.

Haremos mención aquí de un hecho que consideramos importante: los niños de los colegios C2a, Ala y T2a malgastaron parte de su valioso material fílmico en esta operación.

Respecto al aprovechamiento del material merece destacarse/ el grupo de película que realizó "La máquina invisibilizadora"-- (M2a), ya que, para casi diez minutos de proyección, no llegaron a descartar dos metros de celuloide, sin que el relato fílmico / resultase redundante a causa de la introducción de planos repetitivos. La significación de este hecho está fundamentalmente en:

- Hicieron una buena planificación
- El jefe del grupo, que era el que hacía formalmente/ de director y al mismo tiempo de protagonista, dio / órdenes precisas sobre la realización técnica.
- Las escenas se representaron solamente una vez antes de filmarlas.

Este relato, aunque es el mayor en duración, fue el que menos se tardó en rodar: Escasamente una hora y cuarto.

Un sumo interés, reorganización y desenvoltura (parecían que estaban jugando, más que actuando frente a una cámara) presidió / todo su trabajo.

El movimiento: La panorámica y el zoom son los dos movimientos de cámara preferidos por los niños y que han utilizado profusamente. El número de panorámicas hacia la derecha o hacia la izquierda apenas ha marcado diferencias; sin embargo, para el zoom/ í que existen para el movimiento de cierre. Ambas formas presentan un gran atractivo para los niños, pero es el zoom el que más/ les fascinó como juguete, cuando miraban por el visor de la cámara y accionaban el dispositivo. Así pues, hipotéticamente, su uso masivo puede explicarse por el carácter de juego que conlleva.

Una razón para la mayor frecuencia de la utilización de ce--

rrar zoom sobre abrir, es que muchas de las tomas se iniciaban con un plano general y obturaban hacia un plano más cercano por medio de este procedimiento óptico.

La panorámica, además de su carácter funcional de descripción y de cambio, es atractiva por la sensación de movimiento que sugiere. Creemos que ésta es la razón de su uso preferente por parte de los niños.

Parece ser que el niño exige no sólo un permanente movimiento de los personajes o semovientes en la escena, sino el mismo movimiento de la cámara intentando conseguir productos llenos de dinamicidad.

No sabemos la influencia que puede ejercer en este aspecto la continua visión de ciertos productos televisivos, como telefilms, / que presentan un dinamismo excesivo.

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que los grupos se enfrentan a esta tarea como los más incipientes de los principiantes, lo que pudiera aportar una luz al problema. Si bien la hipótesis / también es reversible: los niños se han comportado como principiantes con un juguete en las manos.

Referente a las panorámicas, será preciso hacer una corrección, ya que la película (el tenista) alcanza un número muy alto, debido a que el comportamiento de la cámara fue similar al de cualquier espectador cuando gira su cabeza a derecha e izquierda, siguiendo la trayectoria de la pelota.

Con cierta frecuencia han combinado simultáneamente los movimientos de cámara y los del sujeto en escena, e incluso, movimientos de cámara entre sí y movimientos del sujeto. Los niños del G2a imprimen un ritmo muy movido.

En general, el flujo de la corriente de imágenes en movimiento sobre la pantalla ha sido muy dinámico, si bien han sabido jugar relativamente con la dialéctica planos cortos y largos, en cuanto a / duración; dialéctica que no se ha repetido tanto en el juego de secuencias "reposadas" y "rápidas".

La utilización del ralentí ha mostrado una finalidad:

- Estética y dramática (E2a: escenas de persecución del criminal)
- Funcional (E1a: vuelo de la mujer por el aire. El niño que sugirió la idea pensaba que así podía expresarse que la mujer estaba volando. El efecto creo que no fue conseguido en la medida de lo deseable por la interpretación gestual de la improvisada actriz).
- Estética (C1a: uno de los saques del protagonista en el juego del tenis)

El sonido: El corpus de relatos fílmicos podría dividirse en dos grandes categorías: Una, en los que casi no se producen variaciones en los diálogos de los personajes respecto a los contenidos en el texto escrito, ya sea en estilo directo o indirecto, y otra, en los que se producen innovaciones importantes. El primer caso es el más frecuente.

En la película "El mundo de hoy" el protagonista cuenta, como en el relato escrito, su propia historia, con voz en off, siendo redundantes en muchos casos palabra e imagen.

No se suele prodigar mucho el diálogo en las películas, si / exceptuamos la realizada por los niños del M2a.

El grupo T1a narra la película con voz en off e inserta trozos de diálogo directo como si se tratara de un reportaje o un documental.

El doblaje ha sido, probablemente, el momento del proceso de trabajo que más dificultades les ha creado. De hecho, la calidad / dista de ser excelente, si bien hay que considerar que los medios técnicos utilizados, como se comprenderá, eran más bien escasos. En cualquier caso, algunos niños encontraron una gran facilidad / para doblar mientras que otros presentaban tal falta de acoplamiento que, incluso, solicitaron que doblaran su voz otros compañeros.

El grupo C2a improvisó totalmente el diálogo durante la filmación y el doblaje. Hizo un trabajo realmente meritorio, mediante

la observación del movimiento de los labios de los personajes para deducir los diálogos. El constante inconformismo de este grupo que aspiraba a conseguir una buena obra actuó en contra de ellos, tanto en el doblaje como en el montaje, donde se perdió una cantidad interesante de material visual.

En algunos casos, los niños han introducido diálogos no previstos ni en el guión, ni en el proceso de realización, aprovechando que los personajes aparecían de espaldas a la cámara o en plano general, que no permite apreciar si hablaban o no.

Bajo ciertos aspectos, el doblaje les ha sugerido posibilidades creadoras, pero su realización técnica ha sido en ciertos casos algo deficiente, por las causas reseñadas.

La música ha matizado a la imagen con un carácter particularmente incidental. Para la elección de la música, el experimentador llevaba cintas cassettes diferentes tipos de música a fin de que los grupos pudieran elegir la <sup>1a</sup> consideraran más adecuada. Pero algunos de ellos (M2a, E2a, G2a, A1a, C1a), dando muestras de sensibilidad ante el trabajo y de una fuerte implicación en la tarea, venían provistos de sus propias grabaciones.

Es curioso observar cómo algunos grupos (C1a, C2a, G2a, E2a, / T1a) intuitivamente y guiados de intenciones expresivas, han utilizado el cambio de un tipo de música a otro como signo de puntuación y han dividido así al relato en grandes unidades.

El silencio, tal vez por el contenido de los mismos relatos, no ha sido utilizado con fines expresivos.

En una ocasión, (M2a), la música, aumentando su volumen, ha sido utilizada para producir opacidad en el relato, ya que "ahogó" la palabra de los dos muchachos cuando relataban cómo llevarían a cabo el rapto de la máquina invisibilizadora.

La complementariedad y la convergencia entre texto e imagen ha regido generalmente las relaciones entre ambos términos.

El discurso dramático ha seguido la línea de orden marcada por el texto escrito, salvados los casos ya señalados en otra oca-

sión.

Las técnicas utilizadas para destacar ciertos momentos han /  
sido:

- La utilización de la música
- La interpretación de los personajes
- Las angulaciones
- El "ralentí"

Interpretación: Los mejores logros han sido conseguidos por/  
aquellos actores que se implicaron lúdicamente en la interpreta--  
ción.

Como es lógico, y los citamos por orden de frecuencia, se han  
dado interpretaciones:

- Plenas de naturalidad y espontaneidad
- M2a: Autores del rapto de la máquina invisibili-  
zadora.
- A2a: Entrevistas después del partido y con el /  
portero lastimado.
- C2a: El jefe de la tribu.
- G2a: El ladrón de bolígrafos.
- Desiguales: M1a: El padre adoptivo
- Inseguros: G2a: El protagonista
- Muy expresivos: M1a: El niño huérfano
- Afectados: M1a: Los "macarras"
- Inexpresivos: T1a: Andrés, el protagonista
- Gesticulantes: T2a: El niño pobre

Los niños se veían más afectados por el micrófono en el dobla-  
je que por la cámara en la filmación.

No han solido mirar a la cámara durante su actuación; sólo/  
hemos observado este defecto en tres momentos al finalizar una /  
de sus actuaciones (C2a, G2a, A2a).

Tal vez no sea necesario recordar que en ningún momento el /  
experimentador dirigió la tarea o actuación de los grupos.



Tabla nº 73 PELICULA: ANALISIS CUANTITATIVO

COLEGIOS		P L A N O S								Núm. T. Planes	ANGULACION		
		P.D.	P.P.	P.M.	P.A.	P.E.	P.C.	P.G.	P.G. L.		NORMAL	FICADO	CONTEA- FICADO
NIVEL S.E. MEDIO - BAJO	M 1	5	3	11	7	20	2	7	1	56	50	5	1
	A 1	1	-	4	1	3	2	4	3	18	13	4	1
	T 1	1	-	1	1	5	2	10		20	18	2	
	C 1	-	-	8	6	19	3	18	2	56	50	4	2
	G 1	1	3	4	2	6	6	5	1	28	21	6	1
	E 1	1	2	3	-	6	6	6	7	31	25	3	3
		9	8	31	17	59	21	50	14	209	177	24	8
	%	4'3	3'8	14'8	8'1	28'2	10'0	23'9	6'69		84'6	11'4	3'82
NIVEL S.E. MEDIO - ALTO	M 2	2	3	14	7	8	1	2	1	38	31	6	1
	A 2	1	3	8	2	2	4	8	2	30	27	1	2
	T 2	1	1	3	3	9	2	6	4	29	23	6	
	C 2			4	2	7	3	4	2	22	14	6	2
	G 2	3	2	11	6	9	2	8	3	44	34	7	3
	E 2	1	-	4	6	15	2	17	2	47	36	7	4
		8	9	44	26	50	14	45	14	210	165	33	12
	%	3'81	4'28	20'9	12'3	23'8	6'66	21'4	6'66		78'5	15'7	5'71
TOTAL %		4'05	4'05	17'8	10'2	26'0	8'35	22'6	6'6		81'6	13'6	4'77

## PELICULA: ANALISIS CUANTITATIVO

Tabla nº 74

COLEGIOS		Nº DE TOMAS  TIEMPO  TIEMPO MEDIO POR TOMA			MOVIMIENTOS DE CAMARA						NUM. TOTAL
					PANORAMICA		TID	TRAVELING	ZOOM		
					IZDA	DCHA			A	C	
NIVEL S.E. MEDIO - BAJO	M 1	23	9'34"	25"	7	7	2	1	5	9	31
	A 1	14	3'40"	13"		4			2	1	7
	T 1	14	4'21"	20"	4	1			1	2	8
	C 1	57	7'	7"	16	20	1			4	41
	G 1	21	4'	11"	6	6		1	2	2	17
	E 1	16	5'02"	19"	1	1			2	3	7
	TOTAL				34	39	3	2	12	21	111
NIVEL S.E. MEDIO - ALTO	M 2	13	9'49"	45"	8	6			2	5	21
	A 2	21	7'36"	22"	9	8		3	2	2	24
	T 2	16	3'50"	14"	4	4	2		4	2	16
	C 2	11	4'15"	24"	4	5	1		1	1	12
	G 2	15	4'56"	20"	5	6		3	6	10	30
	E 2	28	6'47"	15"	11	7	2	2	2	7	31
	TOTAL				41	36	5	8	17	27	134

DESCRIPCION TECNICA DE LA PELICULA:  
"LA AVENTURA DE CAPTURAR A UN CRIMINAL"

Colegio: "S. Antonio", de Cáceres.

1.-Es de noche, jardín público y sombrío (P.G., picado. - Lenta panorámica izda., describiendo el lugar). (Tiempo: 0" - 11") (Filtro para efecto noche).

2.-En el mismo lugar anterior, un hombre está estrangulando a otro para robarle, le quita la cartera del abrigo y se la guarda en su bolsillo interior (P.E., picado) y huye por unas/escaleras (P.E., panorámica drcha. en ligero contrapicado, --abriéndose al mismo tiempo zoom hasta que desaparece, toda esta última parte de la escena en cámara lenta) (11"-44").

3.-La cámara recorre el camino inverso al del criminal -- (P.E., lenta panorámica izda.) hasta detenerse en la víctima - (P.E., picado). Esta hace un pequeño gesto de expirar y fundido a negro (32"-1'09). Fundido (1'09-1'14).

4.-Salida de los niños de un colegio (P.G.) (1'14"-1'24")

5.-Salen los protagonistas, tres niños (P.G.) Pedro, Juan y Antonio, hablan entre ellos (se cierra zoom a P.E., P.A., panorámica izda.) (1'24"-1'45").

Diálogo: Juan: Oye, ¿os habéis enterado de lo que paso --  
anoche?

Pedro: Así..., anoche.

Antonio: Vamos a dar una vuelta...

6.-Parte superior del frontal de una iglesia del centro - de Cáceres que recorre la cámara hasta la calle (tild) (P.G.).

Por el fondo entran en campo Pedro, Juan y Antonio que se dirigen, como sabiendo a donde van, hasta la tapia del jardín - donde tuvo lugar el crimen. (La cámara les sigue en panorámica izqd. P.E., por movimiento de los personajes) (1'45"-2'13").

- Antonio: ¡Eh!, ahí hay alguien.

7.-El criminal ha vuelto al lugar del crimen y recorre sigilosamente, mirando hacia un sitio u otro, los mismos lugares. (P.G. en picado, desde la altura donde lo ven los protagonistas. Panorámica derecha, siguiendo al criminal) (Zoom, cerrando a -- P.E., Panorámica izda.) (2'13"-2'46")

8.-Los tres niños observan las evoluciones del criminal y se dan una orden, alejándose. (P.G. por zoom cerrándose a P.A./ contrapicado, panorámica dcha.) (2'46"-3'00")

Diálogo:

Antonio: Esa cara me resulta familiar.

Pedro y Juan: ¿No será...?

Juan: ¡Pedro! ve por mi cámara

Antonio: Ven conmigo.

9.-Pedro marcha a casa de Juan a por la cámara fotográfica. Se le ve correr por la calle. (P.G. panorámica decha.) (3'00" - 3'06")

10.-Pedro corriendo llega hasta la puerta de la casa de -- Juan. (P.E. panorámica izda.) (3'06"-3'14")

11.-Ya dentro del portal llama a alguien (P.A.). Aparece - uno de los hermanos de Juan. Hablan. (Contrapicado).

Diálogos:

Pedro: Andrés, Andrés baja enseguida.

Andrés: ¿Qué quieres? ¿Donde está Juan?

Pedro: No tengo tiempo. Dame su cámara fotográfica.

12.-Este desaparece hacia arriba subiendo las escaleras a/  
por la cámara (3'14"-3'28").

13.-Se ve retrospectivamente al criminal en el lugar del -  
suceso (P.G. picado, panorámica hacia la izda.) (3'28"-3'34").

14.-Baja Andrés con una cámara, se la da a Pedro, quien se  
marcha corriendo (P.A.) Andrés sube las escaleras (P.E.) (3'34"  
-3'46")

Diálogo:

Andrés: ¡Toma!

Pedro : No te preocupes

Andrés: ¡Hummm!

15.-Va corriendo Pedro con la cámara hacia el lugar del --  
crimen, se le acerca Roberto, que es su hermano, preguntándole/  
que hace allí.- Hablan entre sí, y Pedro le explica lo sucedido.  
Roberto se extraña y le propone un plan.

Diálogo:

Roberto: ¿Qué haces ahí Pedro, donde está Juan,-  
donde están los demás?

Pedro : Leímos en el periódico que habían mata-  
do a una persona y vinimos al lugar del  
suceso. Nos encontramos al criminal y -  
me mandaron a por la cámara fotográfica  
de Juan. (P.G., zoom a P.M.) (3'46" --  
4'25").

Roberto: ¿Un criminal?

Pedro : Los dejé aquí y desde entonces, no les/

he vuelto a ver.

Roberto: Entonces tendremos que buscar la guarida.

Roberto: ¡Mira!, tengo una idea: buscamos la guarida, yo haré salir al ladrón y tú le retratarás con la cámara fotográfica.

16.- Pedro y Roberto entran en la casa vieja, guarida del criminal. (P.E.) (4'25"-4'31").

17.-El criminal tiene capturados en su guarida a Juan y Antonio. Entran en campo Pedro y Roberto y ponen en marcha su plan: Andrés va hacia el criminal, mientras Pedro toma la foto para que sea reconocido (P.G., contrapicado) (4'31"-4'42").

18.-El criminal se da cuenta y los persigue (P.G., picado) (4'42"-4'46") saliendo por la puerta del escondrijo.

19.-Pedro vuelve, a desatar a sus amigos (P.E., P.G., ligero contrapicado) (4'46"-4'55").

20.-Los tres marchan en busca del criminal que va detrás de Andrés (P.E., por zoom a P.M.) (4'55"-5'13").

21.-El criminal persigue a Roberto. (P.G.) (5'13"-5'20").

22.-Los tres amigos les siguen (P.E., por zoom P.M.) (5'20"-5'27").

23.-Se inicia una serie de persecuciones por las calles antiguas de Cáceres del criminal detrás de Roberto. (P.E., panorámica izda., P.M.) (5'27"-5'37")

24.-Sigue persecución (P.E. P.M.) (cámara lenta) (5'37"---5'43").

25.-Sigue persecución (P.E.) (cámara lenta) (5'43"-5'49").

26.-Persecución del criminal detrás de Roberto, tomada desde el fondo de otra calle (P.G., panorámica dcha.). Acorralado/Andrés por el criminal, cuando éste va a descargar el mortal -- golpe el hermano de Juan le libera tirándole al suelo. Forcejeo entre los tres (zoom, P.E.) (5'49"-6)

27.-Entre ambos se llevan del brazo al criminal, no sin -- ofrecer este resistencia (P.E., panorámica izda.) (6'20"-6'29")

28.-Detalle del arma homicida (P.D., picado) (6'29"-6'36")

29.-Vuelven los tres amigos al colegio (P.G., panorámica - dcha., se abre zoom de P.E. a P.G. de la puerta del colegio, sa liendo de campo los protagonistas) (6'36"-6'47").

### 3.1.5.2.- Análisis del montaje audiovisual

La unidades.- El montaje audiovisual se ha organizado a través / de cada una de las diapositivas. Por lo general no hay signos de puntuación entre escenas, según una variabilidad de espaciación / temporal entre bloques de diapositivas o mediante la inserción / de títulos escritos o por la narración. Sin embargo, los cambios de música sí pueden sugerir esa organización del relato en unidades más amplias que la diapositiva individual.

El contenido icónico y verbal además del ya citado musical, determina una organización en secuencias. En general, los montajes se muestran como una unidad total: el relato audiovisual.

Planos.- El plano más utilizado es el PG, seguido por el PE, PM, PC. (Ver cuadro nº 75 ).

Angulaciones.- La más utilizada es la angulación normal, y la / que menos, el contrapicado. (Ver cuadro nº 75 ).

Definición de imagen.- En general, se ha preferido lo nítido a / lo borroso, casi con exclusividad. Sin embargo, el grupo del Colegio M2a ha utilizado el "desenfoco" en distintos planos, y / afectando a primeros, últimos términos, o a la diapositiva entera, con una finalidad funcional dentro de la estructura y contenido del relato. Para expresar cómo la máquina invisibilizadora / iba borrando la figura y la hacía desaparecer, se han servido de diversos grados de desenfoque , y para hacerla aparecer, han seguido un camino también gradual hacia la nitidez. Los grupos G2a y G1a han utilizado este procedimiento para expresar un estado / de ánimo del personaje.

El código sonoro.- La existencia de un narrador en los montajes / audiovisuales ha sido utilizada por todos los grupos, excepto / por el A2a, que ha recogido en forma directa los comentarios del partido de fútbol, así como las entrevistas. Los niños del grupo Ela han narrado la historia en primera persona, en la voz del / protagonista. En otros Colegios (C1, T2, C2, E2), la historia ha sido únicamente narrada, sin la intervención de diálogos hablados



tos que fueran explicando sucintamente la acción, y lo mismo sucedió, aunque con un matiz distinto, con el grupo Ala. Los dos / grupos abandonaron finalmente la idea, en el primer caso, después de una larga discusión. Suponemos que los productos habrían deno-- tado una cierta artificiosidad, pero, en cualquier caso, es im-- portante constatar el hecho.

La palabra ha tenido, como se ha dicho, una función predomi-- nantemente narrativa, y la relación entre texto e imagen ha sido de complementariedad y convergencia.

La expresión dramática.- Ha seguido, en general, el discurso del relato. Pero en ciertos trabajos se puede observar cómo algunos / centros de interés, convertidos por ellos en aporías, indepen-- dientemente de la función que ejerciera en el relato escrito, han sido enfatizados, extendiendo el momento mediante la introducción de nuevas imágenes o desglosando dicho momento en varias diaposi-- tivas. Vg.: M2a, el efecto de la máquina invisibilizadora sobre / objetos o personas. Lo que en el texto escrito se expresa por / dos momentos, en el montaje audiovisual se refleja en siete dia-- positivas, en un juego de "flous" y de luces y sombras graduales, en el que la imagen central de la serie sólo es percibida como / un punto de luz en el centro de la diapositiva completamente os-- cura.

Concluyendo, podemos afirmar que la estructura dramática / del relato ha sido respetada en lo que a centros de interés se / refiere, pero que diversos grupos han introducido modificaciones en alguna de las tres partes del proceso, subida de la tensión / dramática, aporía o caída. Dichas modificaciones se han centrado generalmente en la aporía para enfatizarla, y los medios expresi-- vos fundamentales utilizados han sido:

- La música: intensidad, duración, plano sonoro o matiza-- ción sugerente.
- Utilización de varias diapositivaa.
- Rara vez mediante la palabra.

por los personajes que aparecían en el plano. En todos los demás montajes audiovisuales, narración y diálogos han complementado / sus funciones. Las narraciones, por lo general, han sido breves, teniendo preferentemente una finalidad de enlace entre diapositivas. Los diálogos han aportado una temporalidad sugeridora de / tiempo presente en las diapositivas dónde tenían lugar. Y puede / observarse una cantidad menor de diálogos que de narración.

La música -presente en todos los montajes excepto en uno- / ha subrayado la significación de la imagen y ha ejercido una función estructural de articulación en secuencias del relato en algunas obras.

Por lo general, han sabido adecuar el tipo de música empleado con el contenido de las imágenes. Las condiciones acústicas / en que se han tenido que realizar las grabaciones sonoras, tanto del montaje audiovisual como de las películas, han restado posibilidades expresivas , al menos en cuanto a productos, al trabajo de los niños.

Hay que reseñar, en cambio, cómo uno de los grupos, (M2a) / supo, incluso, sacar partido de estas deficiencias: al oír la / primera grabación efectuada, observaron que se percibía una cierta reverberación. Uno de los niños consideró que este efecto le / daba un cierto aire de misterio y extrañeza al montaje audiovisual de "La máquina invisibilizadora", pero que era demasiado débil para que resultara significativo, por lo que propuso aumentar el efecto. Buscamos una sala con mayor reverberación y pudimos comprobar que este ruido aportaba un significado diferente a su trabajo.

Independientemente del resultado final del producto, varios grupos buscaron una dialéctica entre los planos de sonido.

Sólo en dos textos es recogida la palabra escrita dentro de la diapositiva: M1a y M2a. Pero en ambos casos, explícitamente o no, lo sugiere el relato escrito. Dicho texto dentro de la diapositiva se comporta, en ambos casos, como un elemento integrante/ de la acción. El grupo G2a, durante la redacción del guión proyecto, consideró la posibilidad de preparar unos cartones escribi

Estructura temporal.— La mayor originalidad es la presentada por el Colegio G2a, quienes organizaron el relato como un sueño del protagonista. Toda la acción se desarrolla entre la primera y la última diapositiva, pero sólo en ésta conocemos que se trata de un sueño. Una de las diapositivas centrales, en la que Joaquín, el protagonista, se da cuenta de que ha perdido el bolígrafo, se nos muestra en "Flou". Los niños dijeron que se hiciera así "para que se note que se ha quedado 'atontao'". En la tarea de sonorización, algunos niños llenos de intuición relacionaron esta imagen con las que aparecen en los sueños.

La duración de cada diapositiva en la proyección tiene su razón de ser en:

- La necesidad material del tiempo preciso para la narración o los diálogos.

- Ciertas intenciones expresivas.

Salvo en raras ocasiones, no hemos encontrado relación directa entre la duración en la proyección de una diapositiva y el tiempo preciso para su legibilidad. En cualquier caso, el tiempo asignado a la proyección de cada una de ellas, era suficiente para hacer una lectura funcional respecto al relato.

La secuencialidad.— Las narraciones han funcionado a veces como una particular forma de texto de apoyo entre diapositivas.

La variación de amplitud del encuadre ha sido una técnica / frecuentemente utilizada como expresión de la secuencialidad / (G2a, G1a, A1a, A2a...). Otra, aunque menos frecuente, ha estado representada por la elección, dentro de un espacio conocido por el espectador, de fragmentos del mismo: estructura analítica selectiva elíptica.

La secuencialidad ha sido igualmente expresada elípticamente por los mismos contenidos del relato en un juego de relaciones causa-efecto, efecto-cause, condicionalidad, o la misma unión aditiva de unas diapositivas con otras.

También la persistencia de decorados (naturales), vestuario, luz, etc., o su ruptura, han contribuido al mantenimiento de la secuencialidad.

Tabla nº 75

## D I A P O S I T I V A S

COLEGIO		P L A N O S							NUM. TOTAL DIAPOSITIVAS	ANGULACION			POSICION	
		P.D.	P.P.	P.M.	P.A.	P.E.	P.C.	P.G.		NORMAL	PICADO	CONTRA PICADO	VERTIC.	APASAD.
NIVEL S.E. MEDIO - BAJO	M 1			9	3	7	5	3	27	20	5	2	11	16
	A 1			4	3	2	4	5	18	16	1	1	4	14
	T 1	2	1				6	8	17	13	2	2	4	13
	C 1	1				2		11	18	17	1		5	13
	G 1		1	3		2	7	5	21	17	3	1	7	14
	E 1		2	1	2	2		3	12	7	3	2	3	9
	TO TAL	3	4	17	8	15	22	35	113	89	15	8	34	79
	%	2'65	3'53	15'07	7'07	13'2	19'4	30'9	7'96	78'7	13'2	7'07	30'0	69'9
NIVEL S.E. MEDIO - ALTO	M 2	1	1	16	4	5		3	30	28	1	1	11	19
	A 2		1	3		3	7	10	26	23	3		6	20
	T 2			3		7	2	2	15	10	4	1	5	10
	C 2			2	3	5	4	1	17	8	5	4	4	13
	G 2		1	4	1	8	6	5	26	18	4	4	8	18
	E 2			2	2	4	4	6	20	18	7	5	20	
	TO TAL	1	3	30	10	32	23	27	134	95	24	15	54	80
	%	0'74	2'23	22'3	7'46	23'8	17'16	20'1	5'97	70'8	17'9	11'1	40'2	59'7
% TOTAL		1'61	2'83	19'0	7'28	19'0	18'2	25'0	6'88	74'4	15'7	9'31	35'6	64'3

MUESTRA DEL MONTAJE AUDIOVISUAL: "EL NIÑO HUERFANO". (M1a)



Sólo recogemos una parte del montaje audiovisual: a partir de la diapositiva nº 19. Corresponde al desenlace del relato. En la página siguiente copiamos textualmente el texto escrito, con indicación de música y efectos.

Texto escrito correspondiente a cada diapositiva.

Diapositiva 19:

Ladrón 1º: El botín ha sido importante. ¡Dinero! ¡Mucho dinero!

No muebles, no trastos. ¡Dinero! ¡Mucho dinero! El -- protector del muchacho era verdaderamente rico. ¡muy rico!

Ladrón 2º: ¡Macho! ¡Menudo golpe!

Ladrón 3º: -Esto no ha sido más que empezar, a partir de aquí caerán nuevo infelices en nuestras trampas.

Diapositiva 20:

Narrador: El niño no puede soportar la catástrofe y lo que le ha pasado a su padre. Por su culpa... por su maldita culpa...Planea marcharse y dejar una carta escrita:

Niño: (lee la carta): Querido papá. Me voy de casa, porque por una equivocación unos hombres me dijeron que dejara la puerta abierta porque era tu cumpleaños. Soy un torpe. Perdona. Ahora volveré a la calle a pasar hambre. Te quiero.

Diapositiva 21:

Narrador: Y el niño dejó la carta en el buzón.

Diapositiva 22:

Narrador: Pronto llegará el padre del trabajo, y al abrirla y ponerse a leerla...

Diapositiva 23:

Padre: ¡Qué barbaridad!. Este chico...

He de ir a buscarle antes de que sea demasiado tarde.

Diapositiva 24:

Narrador: Pasaron unos días, y el muchacho entre el hambre, el calor y la pena, enfermó y murió. (Música).

Diapositiva 25:

Narrador: El padre, por fin, dio con él. Pero no salía de su asombro y desesperación.

Padre: No puedo soportarlo. Ha muerto. Ahora que me sentía tan feliz. Ahora que vivía en compañía... Con lo que yo le quería...

Diapositiva 26:

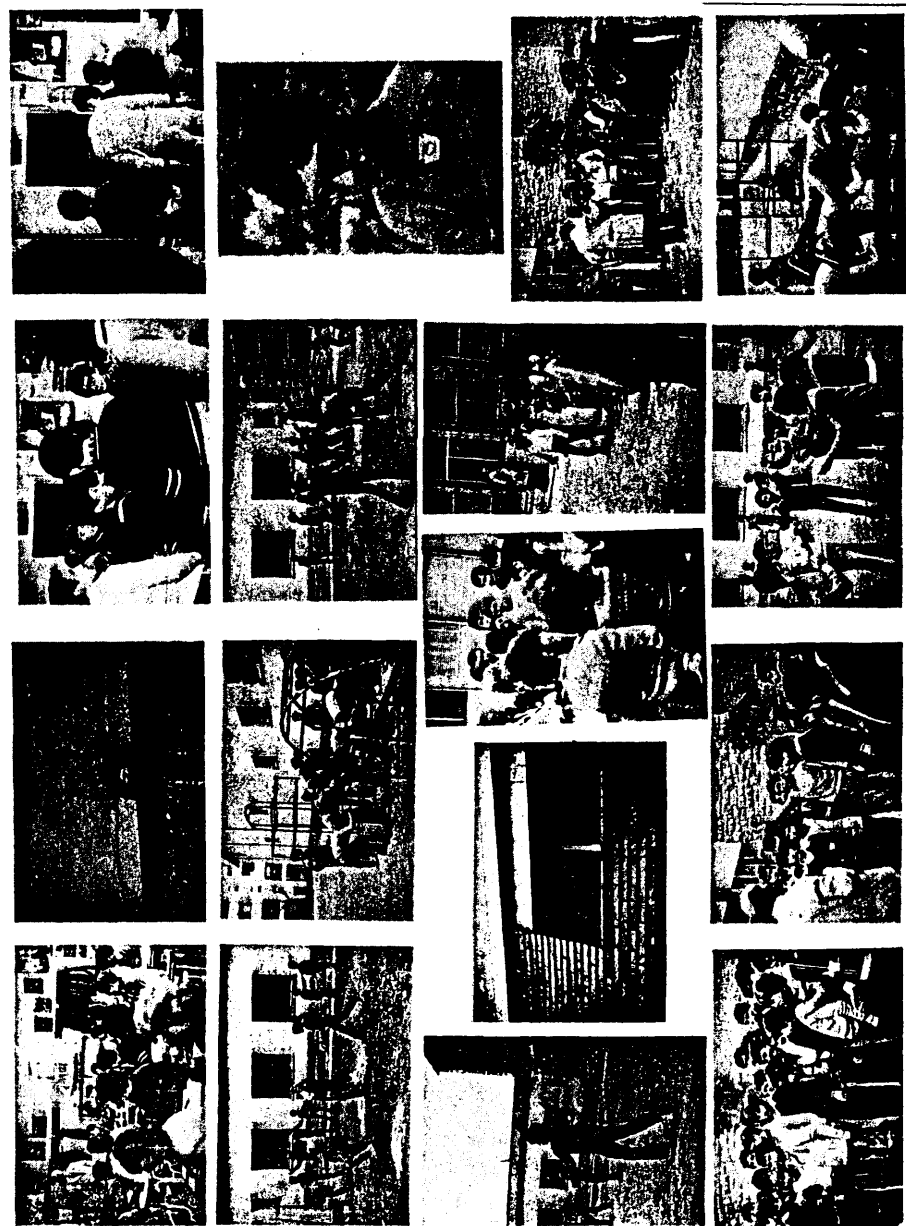
Padre: ¡Gracias a que llevo esta pistola!. Me iré con él. No lo soportaré.

Efecto: ¡Pammm!.

Diapositiva 27:

Narrador: Y no hizo otra cosa que matarse junto al hijo,

(Música).



Material icónico del Montaje audiovisual "El mejor amigo" (Tla)



### 3.1.5.3.- Análisis de los Fotocuentos.

Nuestro análisis tiene presente la muestra de los fotocuentos realizados por los niños, y las apreciaciones son generalizadas, si bien, cuando se considere oportuno, se harán menciones expresas, atendiendo a su importancia y originalidad.

Unidades.- Los relatos icónicos de los fotocuentos se articulan en unidades a través de los fotogramas, siendo considerados éstos como las unidades mínimas. No utilizan signos de "puntuación icónica" y rara vez literarios -cartuchos- para separar unas secuencias de otras. La distribución en secuencias se expresa fundamentalmente por los contenidos de las historias, según el texto escrito. El grupo de fotocuento del C. Nicaragua hizo un intento de división en secuencias por páginas, despreocupándose de la compaginación. Diversos grupos propusieron en la programación del guión proyecto una definición del relato por secuencias, agrupando las fotografías en unidades superiores de acción, lugar o tiempo. Pero esto no quedó reflejado en la realización del fotocuento.

Planos.- La tabla número 76 nos muestra el número de fotogramas utilizados para expresar las acciones de cada relato. Si comparamos el número de fotogramas con el número de acciones de sus respectivos textos literarios, según el análisis polifónico/ utilizado, Cuadro nº 72 ), observamos que en la mayor parte de los casos (excepto para los Colegios T1a, C1a, M2a), el número de fotogramas es inferior al número de acciones, lo que supone que:

- 0 varias acciones han sido expresadas en un mismo fotograma,

- 0 se han elidido algunas acciones que no eran fundamentales para expresar la historia.

- 0 la historia no ha sido suficientemente expresada.

Parece ser que la explicación se encuentra en una de las dos primeras alternativas y, seguramente, en la primera.

Las funciones que Barthes denomina "cardinales", tienen su

expresión en los fotogramas correspondientes. De ahí que desechemos la tercera alternativa en general, si bien existen dos Colegios, el Gla y Ela, donde esta proposición no se cumple. En ciertos casos una acción es desglosada en varias fotografías, al tiempo que en otros casos, dentro de un mismo fotocuento, una misma fotografía recoge varias acciones. Los planos más utilizados son los enteros, de conjunto y generales.

Angulaciones.- Son relativamente poco frecuentes los picados y contrapicados. Cuando utilizan estas angulaciones, se debe más a una situación funcional que a una intención expresiva. Así, si un niño está subido en un árbol, es lógico que se produzca una angulación en contrapicado. No obstante, para la expresión de la escena de la muerte en el relato titulado "El niño huérfano", los niños quisieron dar a su gran picado una intención expresiva.

Tamaño.- La elección de un determinado tipo de tamaño puede cumplir dos funciones:

- Significar los momentos más o menos relevantes del relato.
- Ayudar a obtener una mejor compaginación dentro del espacio de la página.

La elección por parte de los niños del tamaño grande para construir sus relatos de fotocuento, se debe fundamentalmente a:

- La búsqueda de los momentos más significativos, pero no sólo según la dinámica del relato, sino según el interés que esos momentos representaban para ellos.

La belleza o el atractivo del propio fotograma.

Posición.- Sólo en un caso han colocado la fotografía inclinada dentro del espacio de la página, y ha sido precisamente en el fotocuento que, despreocupándose el grupo de lograr una buena compaginación, intentaron organizar las secuencias por páginas. La posición apaisada es preferida de una forma muy marcada a la vertical. Esta situación también se ha dado en el montaje audiovisual. A este respecto, se pueden formular varias hipótesis:

- Que sea una forma de estructurarse la realidad.
- Que se deba a una influencia de tipo cultural, ya que

tanto la pantalla cinematográfica como la de TV son apaisadas. Por otra parte, es interesante hacer una pequeña digresión a / propósito de la posición de las hojas del periódico que, inclu-- so se subdividen en columnas, las páginas de los libros, de los / comics y de las fotonovelas, cuya posición es vertical. La dispo- sición de las páginas de los fotocuentos de los niños, excepto / en el caso del Colegio E2b, es también vertical.

Esta aparente contradicción se explica porque la disposi- ción de los libros de fotocuento en sentido vertical tiene rela- ción con la hipotética economía de esfuerzo para una lectura más rápida y menos fatigada, como sucede con las columnas de las pá- ginas de un periódico.

El contenido icónico de la misma fotografía determina la po- sición de ellas. Así, existen numerosos ejemplos en los que se ha preferido la posición vertical, porque se trataba de un plano en- tero de un solo niño.

Se han utilizado dos formatos: el rectangular y, en muy po- cos casos, la cuadrada. La búsqueda de una buena compaginación , el deseo de no perder información y el temor a estropear el mate- rial -aunque sabían que se podían sacar cuantas copias se preci- saron-, influyó, a mi modo de ver, de forma definitiva para que/ no se ensayaran nuevas fórmulas.

Es curioso destacar que precisamente los dos fotocuentos me- jor valorados por los jueces -"Historias de mi bolígrafo y otras hazañas" y "La gallina de los huevos de oro"- coincidieron con / aquellos donde los miembros del grupo más se han atrevido a re- cortar e, incluso, a recortar una silueta en una portada.

Lo verbal.- No existen diferencias significativas, globalmente / considerados todos los trabajos, que indiquen un predominio en / la utilización de las bandas o de los "globos". Aquellas recogen la narración; éstos, los diálogos.

El predominio de las bandas o de los globos dentro de un / mismo fotocuento impone un estilo al relato icónico. En el caso/ de los globos, se acusa un estilo más directo. Nos encontraría- mos con un relato que es más para sí que para otro. Sin embargo,

como puede verse, no existe una situación pura.

El contenido de los globos es, casi siempre, verbal. En algunos casos nos hemos encontrado con onomatopeyas incluidas dentro de los globos o fuera de ellos.

Respecto a la forma de los globos, han sido muy poco innovadores. La más usual es la circular u oval y la cuadrada o rectangular. En dos o tres ocasiones se ha utilizado la quebrada, y el "grado cero" para algunas onomatopeyas.

La dirección del globo -delta- ha sido lineal simple, curvo o recto, para los diálogos expresados en voz alta; para alguna / onomatopeya, en forma de sierra. La dirección ausente ha sido / utilizada con alguna frecuencia, aunque se desconoce si ha sido / con una intencionalidad expresiva, por olvido o por cualquier / otra razón. Dada la elaboración del fotocuento "Los trabajadores" (C2a), se supone que, al menos aquí, la ausencia de dirección / del globo tiene una intención expresiva, para economizar espacio, por ejemplo.

El globo con burbujas para expresar el pensamiento no ha sido frecuente. Tal vez, porque en hipótesis, y según la expresión de Todorov, los niños entienden el relato como una visión "por / detrás", en la que el narrador sabe más que los personajes. Esta hipótesis podría explicar tanto la abundancia de bandas que narran en gran parte la acción que estamos viendo, como el escaso / número de imágenes sin texto, que suelen corresponder, por otra / parte, a desdoblamiento o a análisis de una acción o movimiento.

Relación texto-imagen.- Con gran frecuencia, el texto resulta redundante o explicativo de la imagen. Sin embargo, ciertos grupos lo han utilizado para hacer avanzar la acción.

Dada esta redundancia entre texto e imagen, se ha producido una situación, más que de subordinación de uno a otro, de convergencia entre ellos. Consideramos como hipótesis una falta de confianza de los grupos en que la imagen pueda comunicar por sí misma sin la ayuda continua del código lingüístico.

Creemos muy acertada la relación espacial entre el texto escrito y la imagen dentro de la fotografía:

- Los globos se han situado, por lo general, cerca de los / personajes o efectos.

- El texto escrito no ha restado información importante al contenido icónico de la fotografía.

Para ello, los niños han encontrado soluciones convergentes, vg.: no utilizar para las bandas, espacio de la fotografía, sino de las "calles"; y divergentes o ingeniosas, como es la codificación utilizada por los niños del Colegio de la Inmaculada de Gijón para la narración del partido por los locutores (ver pág.

El discurso dramático.- El proceso del discurso dramático mediante el juego de la subida de la tensión dramática, aporía, y caída ha seguido generalmente el esquema marcado por el texto escrito, del que, en general, y no sólo en este aspecto, ha sido bastante/ dependiente.

No obstante, mediante la fluencia o elipsis de un determinado momento de la acción, de la acción entera o de una secuencia, han retardado o aliviado alguno de los aspectos del proceso.

Si bien no han modificado el orden del proceso del discurso dramático, como norma general, fijado por el texto escrito, sí / han alterado su duración y, por tanto, de alguna manera, sus / efectos. Una forma de intensificar la aporía, y que ha sido utilizada por los niños con esta función, es la ampliación de fotografías. Cualquier relato, ya sea escrito o verbo-icónico, es un fenómeno tan complejo que no se pueden dar reglas generalizadas, sino que su función depende de cada caso concreto, porque unas / estructuras se superponen a otras, ampliando o reduciendo, enfatizando o depauperando, sus efectos. Para mantener la aporía o / cualquier otro momento del proceso, han aumentado el número de / fotografías. Pero esto puede aumentar la atención o producir aburrimiento, según la habilidad del artista.

Secuencialidad.- Ya observábamos al principio, que los fotocuentos han sido estructurados mediante el correlato de una serie de imágenes entre las que no mediaba ningún tipo de puntuación codificada icónica, y sólo en ocasiones, verbal.

La temporalidad del relato icónico ha seguido la línea del escrito, cuya norma es la linealidad. Sin embargo, nos hemos encontrado alguna vez "insertos" que eran una nueva notación o peripecia introducida por el grupo, pero que no alteraba la estructura temporal.

Para la representación del movimiento y de las acciones, los niños se han servido de dos tipos de técnicas:

- Representación del movimiento, mediante gestos estáticos, eligiendo justamente el momento que querían que fuese fotografiado.
- Fotografiar las acciones sin detenerse los personajes o / móviles, indicando cuándo se debía "disparar".

La primera técnica representa la ventaja de que se fotografiaba justamente el texto deseado, pero puede producir la sensación de imágenes afectadas y preparadas. La segunda puede conseguir / hipotéticamente la naturalidad, pero tal vez no el gesto justo.

Los fotocuentos que incluimos en la muestra de trabajos / (Colegios G2a y T2a) han utilizado ambas técnicas, mostrando en la primera bastante maestría.

Los personajes, gestos, acciones y movimientos se han significado por su realismo. Los estereotipos en el gesto o en las acciones de los personajes, no están codificados al estilo del comic, sino que, en todo caso, son copia de su propia realidad circunante.

El diseño de nuestra investigación experimental no nos ha permitido el estudio de las posibilidades creativas que posee el fotocuento como forma icónica. Pero estamos seguros, y será objeto de una próxima investigación por nuestra parte, de que el fotocuento puede alcanzar altas cuotas expresivas, en razón de una evolución basada en sus propios códigos fotográficos y por asimilación de / ciertas técnicas del comic. No se tratará de un lenguaje híbrido, sino de uno propio y unificado. La raíz, creo que está en el carácter analógico de la fotografía, a la que probablemente hay que desatar de sus esclavitudes y, al mismo tiempo, potenciar actuali-

zando su más genuina riqueza.

Precisamente, una de nuestras hipótesis, centrándonos ahora en la presente investigación, es que el carácter analógico de la fotografía le ha producido un respeto al niño que le ha impedido jugar imaginativamente con el material, especialmente, con la relación texto-imagen.

## FOTOCUENTO

Tabla nº 76

COLEGIOS		NORMAL	PICADO	C. PICADO	PEQUEÑAS	GRANDES	MEDIANAS	VERTICAL	APAISADA	INCLINADA	GLOBOS	BANDAS	IMAGEN SIN T.	G. PENSAMIENTO
		ANGULACION			TAMAÑO			POSICION			TEXTO ESCRITO			
NIVEL MEDIO - BAJO	M 1	19	6	1		2	24	11	15	1	25	18		
	A 1	16	2	1		4	15	3	16		25	8	1	1
	T 1	16		1		4	13	3	14		6	13	2	
	C 1	18	1	1		3	17	5	15					
	G 1	14	3	1		2	16	7	11		10	12	1	1
	E 1	11	2	1		3	11	5	9			11		3
		94	14	6		18	96	34	80		66	60	4	5
	%	82'4	12'2	5'26		15'7	84'2	29'8	70'1					
NIVEL MEDIO - ALTO	M 2	22	1	2		5	20	5	20		8	11	5	
	A 2	22	1	2		4	21	3	22		9	16	4	
	T 2	19	6	1	1	5	19	8	17		11	23		
	C 2	14	6	7		5	22	11	16		17	20		
	G 2	22	7	1	2	8	20	6	24		38	10	1	4
	E 2	14	1	5		4	16	4	16		18	14		2
		113	22	18	3	32	118	37	115		101	94	12	6
	%	74'3	14'4	11'8	1'97	21'0	77'6	24'3	75'6		167	154	16	11
TOTAL %		77'8	13'5	9'0	1'12	18'7	80'4	26'6	73'3					



## FOTOCUENTO

Tabla n° 77

		P.D.	P.P.	P.M.	P.A.	P.E.	P.C.	P.G.	P.G.L.	Núm. Tem. P.
COLEGIOS		TAMAÑO DEL PLANO								
Nivel Medio - Bajo	M 1			5	2	11	3	5		26
	A 1			3	2	3	9	2		19
	T 1	1				2	9	5		17
	C 1			1	2	8	2	7		20
	G 1		1	3	1	3	7	3		18
	E 1		2	4	1	3	1	3		14
		1	3	16	8	30	31	26		114
	%	0'87	2'63	14'03	7'01	26'31	27'19	22'80		
Nivel Medio - Alto	M 2	1		10	5	4	4	1		25
	A 2			5	1	3	6	10		25
	T 2	1	1	7	1	6	3	6		25
	C 2			8	3	8	5	2	1	27
	G 2		1	4	5	9	5	5	1	30
	E 2	1		5	1	7	1	4	1	20
		3	2	39	16	37	24	28	3	152
	%	1'97	1'31	25'55	10'52	24'34	15'78	18'42	1'97	
TOTAL %		1'50	1'87	20'06	9'02	25'18	20'67	20'30	1'12	

"Diálogos con mi bolígrafo y otras hazañas"





Cuidadísimo, se fue fijando  
en cada gotita de tinta  
que había en el suelo.



Dani, como era  
muy listo, de-  
jó un rastro  
de su tinta en  
cuanto vió que  
se iba a caer  
del bolígrafo  
de su amigo.  
Por eso ahora  
confiaba en  
que terminaría  
por encontrar-  
le.

Y después con-  
tados su tur-  
tas que así  
sucedió.  
No iba ante  
esperaba ju-  
garse en  
algún asomo.

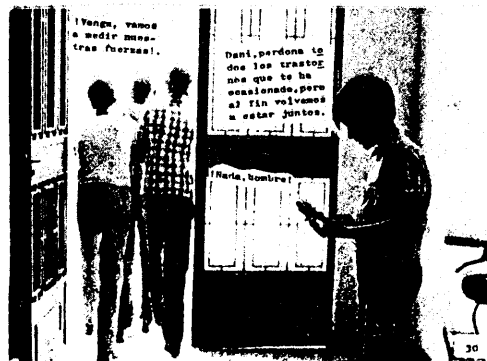






Cuando el muchacho  
le daba ya todo por  
perdido, el bolfo-  
grafo, que como sa-  
bemos se había con-  
tinuado al perderse,  
estornudó fuerte-  
mente, al estornu-  
do no muy lejano  
por la dirección

y la fuerza del es-  
tornudo, los indicó  
el paradero de Dani.  
Así que buscándolo  
lo encontraron. Al  
fin, entre la pared  
y un bordillo. To-  
davía estaba irri-  
tado el muchacho.  
Acercó al boli y  
se dirigió al ladrón



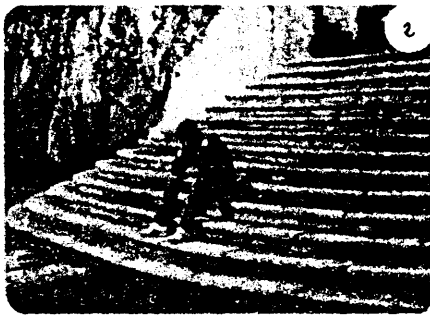
Reunidos de nuevo  
ambos amigos. En-  
prendieron segura-  
mente una vida más  
tranquila. Juntos  
volvieron al cole-  
gio como todos los  
días. Dani se ali-  
mentó de nuevos re-  
cambios, lo que no  
sabemos es como le  
tría a Javier en  
el próximo capítulo.

P I N

Fotocuento realizado por los niños del C. "Gabriel y Galán"  
(Cáceres)



Ha ido por una ciudad,  
había muchos árboles,  
de colores, que cubrían  
un todo hermoso.



Cansado de tanto andar  
me senté en estas  
escaleras.



Estaba tan triste que me dormí. Sentí  
que iba por un largo camino,  
al final había una casa.



Soy un hombre y me siento  
en aquella plaza; porque  
hecho un expediente  
guardado, me voy a  
a ver una muchacha,  
que yo quiero mucho  
mucho.



invito a venir y al  
cuando me de cuenta  
que me va cuando  
ya he ido cuando  
un una muchacha.  
La hija.



My 40th birthday set in  
in Kibera.



Me in hospital.



From a visit to the  
hospital.



Me acerqué a la ventana y vi  
que las cosas no eran igual  
que antes y así me sería más  
sorprendido cuando vi a una  
mujer que volaba por el cielo,  
pero me sentí sola y triste  
había otros seres silenciosos  
y tristes.



13



Volví a despedirme y pero  
estoy en un momento de  
ruido y tristeza.

FOTOCUENTO "LA GALLINA DE LOS HUEVOS DE ORO".-(T2a)



"LA GALLINA DE LOS HUEVOS DE ORO"

FOTOCUENTO: COLEGIO DE LOS NIÑOS. LA SALLE DE TABARONIA.





Un día en primavera en una choza pequeña, vivía un niño de 12 años de edad.



Solo tenía una gallina flaca que no ponía huevos.



Tenía un amigo rico que no le quería ayudar porque era agorero.



Un día la gallina se fue de la choza como si quisiera recorrer mundo.

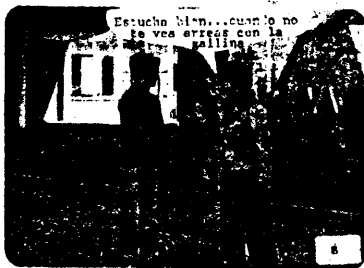


El rico al volver de su paseo vió que una gallina se movía por el pavimento de entrada de su gran casa. Pensó que era la del pobre y se dijo: y si me la quedara para fastidiarle un poco...



El rico se fue a dar una vuelta.





El rico pensando en los huevos de oro andó a un criado a por la gallina a la chesa del pobre cuando éste estuviese descuidando su vigilancia.



Al anochecer el criado oteó el horizonte y... cuando ya estaba cogiendo la gallina apareció el pobre dispuesto a molestar a pelos.



Con la gallina entre las manos el criado se encontró con la estaca del pobre que casi le rompe la cabeza. Llano de miedo huyó a toda prisa. Pero...



el rico quería hacerse con los huevos de oro de la gallina y decidió él mismo llevar a cabo el robo así esta vez no fallaría. ¡No se puede fiar uno de los criados!



Pero esta vez no tenía duda de quién se la habría robado. Así que se presentó ante la casa del rico y éste negó que tuviese su gallina.

El pobre otra vez no encontraría la gallina.



El pobre al ver que su gallina no estaba se asombró.



Por un momento creyó no sé por qué se habría ido a casa del rico.



Oyó a su gallina al irse.



Esta voló sobre él.



Y NO SE COMO PUSO UN HUEVO DE ORO.



Con la gallina bajo el brazo y lleno de alegría se fue corriendo a su choza.



La Policía le hizo caso y se fué con él, dándose los tres a la casa del rico, dispuestos a esclarecer el asunto.



En el jardín reunió a los criados del rico, pero se echó en falta a uno, justo el que había intentado robarle la gallina la otra noche.



Encontraron en un lugar muy escondido de la finca al criado que faltaba con la gallina bien sujeta. -Vaya, vaya, ¿qué hacías tú con esa gallina?, le preguntó un policía. El criado respondió que la ciudaba por orden de su jefe.

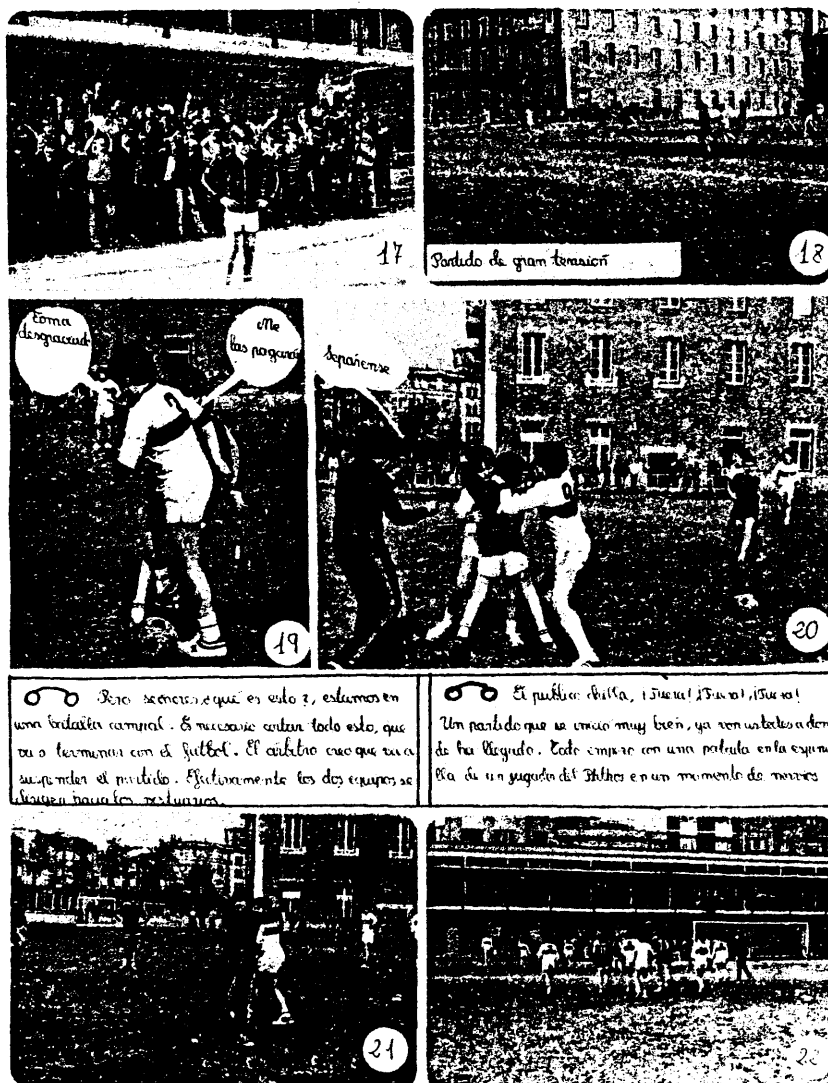


Cogieron al rico y le esposaron para llevarse a la cárcel. El criado miraba con un cierto temor.



El hombre pobre prosperó y también pudo comprarse su chalet de dos plantas con jardín. Siempre llevó a la gallina consigo y ambos fueron felices.





Muestra de una de las páginas del fotocuento "El partido ideal" del C. "Inmaculada" de Gijón.-

### 3.1.5.4.- Análisis de los Comics

Representación icónica de los personajes, objetos y acciones, y movimientos.-Respecto a la representación de los personajes, se aprecian tres grandes tendencias:

- Naturalista (Ala, M1a, M2a, Clá, Elá, E2a)
- Esquemática (C2a, A2a, T2a, Glá)
- Estereotipada: tomando ejemplo de otros comics (T1a, G2a).

Observamos una metáfora visual en el M2a, cuando dice que / tenía la cabeza "llena de pájaros", y dibuja la cabeza del protagonista con un pájaro encima.

Los objetos, así como los ambientes y paisajes, prácticamente en todos los casos, presentan una tendencia hacia el naturalismo y el realismo.

También las acciones son representadas según un esquema naturalista.

Las codificaciones cinéticas utilizadas son muy elementales, y pueden reducirse a la trayectoria lineal simple o múltiple / (C2a), o al dibujo en movimiento.

Los planos.- Se observa un predominio de los PG y PE. (Ver tabla nº 78)

Angulaciones.- El tipo de angulación preferente ha sido el normal, observándose muy pocos casos de angulaciones en picado y, todavía con menos frecuencia, en contrapicado.

Los comics han sido realizados en color, pero sin añadirles connotaciones de tipo expresivo.

Lo verbal.- Existe una preferencia general por la utilización de los "globos" sobre la de las bandas, si bien nos encontramos con los tipos de situaciones:

- Equiparación en el uso de unos y otros (Clá, Elá)
- Acusado predominio de las bandas sobre los globos (M2a, / T2a, A2a)
- Uso casi exclusivo de los globos (E2a, C2a, que sólo utilizan las bandas para la introducción de la historia)
- Acusado predominio de los globos (M1a, Ala, Glá, G2a)

Hay que tener en cuenta que se parte de un relato escrito; este hecho puede influir en cómo los niños articulan la historia y la adaptan.

La forma de los globos es, generalmente, redonda u oval, excepto el grupo del C. Ala, que utiliza algunas cuadradas o rectangulares.

La dirección del globo-delta es, preferentemente, lineal / simple, curvo o recto, cuando hablan los personajes; cuando piensan, con burbujas. Está ausente en algunas onomatopeyas. Como / puede apreciarse, son codificaciones habituales.

El contenido de los globos es verbal, con alguna pequeña excepción, como en el caso del comic del Gla, en que uno de los / personajes, de espaldas, echa sapos y centellas con expresión / icónica. Tenemos aquí uno de los pocos ejemplos de contenido icónico en los globos.

La relación entre lo icónico y lo verbal es de convergencia o / complementariedad entre uno y otro.

De cualquier forma, los comics suelen contar la historia mediante el dibujo, y el texto es el encargado de explicar o, en / algunos casos, de hacer avanzar la historia. Dos comics (Tla / Mla) descargan sobre los textos escritos la conducción de la historia; otros sobrecargan con dicho texto (A2a, C1a, curiosamente los dos cuyo contenido versa sobre el deporte). En el resto, / es la imagen la principal conductora de los 'hechos del relato' / con ayuda del código verbal.

La relación espacial dentro de la viñeta entre ambos códigos rara vez les hace colisionar. Los grupos C2a, M1a, E2a, entre / blan una buena armonía entre los espacios destinados a uno y otro. El Gla deja espacios amplísimos a los globos.

El G2a ha eliminado los globos y las bandas de la viñeta, / dejando sólo imagen y consignando los textos escritos con especificación de banda o globo a pie de página. Probablemente esto no sea un "comic", pero la innovación hay que considerarla en todo / su valor, máxime cuando los niños apreciaron el sentido de la /

aportación que esto representaba (ver muestra en pág. 832). Se / les preguntó la razón de esta forma de expresar la idea narrativa. He aquí algunas contestaciones:

- Queríamos crear algo original, y esta forma nos pareció / que podía serlo.

- El comic se puede leer con texto escrito o sin él. Cuando se lee sin el texto escrito, uno puede imaginarse otra historia / diferente, aunque a lo mejor no sea muy distinta.

- Así podemos dibujar muy bien todas las escenas sin que / nos estorben los "bocadillos".

Desde mi personal punto de vista, y al nivel de los mucha-- chos, ésta es una gran innovación.

En el comic "El niño huérfano", los pensamientos de éste / son verbalizados, queremos decir con ello que utiliza el globo / con delta lineal simple, en vez del de burbujas, pero desconocemos si es que se les ha pasado por alto el globo en burbujas o / si se debe a una intención expresiva.

El discurso dramático.- Han seguido el esquema general de los / textos escritos. Pero, como en las otras formas icónicas, observamos algunas modificaciones ya en la presentación del problema, en el clímax o en su resolución.

En el comic "El niños huérfano", nos sorprende la contundencia con que es expresada la muerte del niño y del padre adoptivo y, sobre todo, la fórmula de solución tan distinta y más realista, por otra parte, a las aportadas por otros grupos. Estos mismos niños utilizan una elipsis en la escena de la carta e introducen así, de nuevo, una relación más realista y natural y, sobre todo, espontánea, como es lógico en la conducta de un niño, / que la aportada por el texto original escrito.

La secuencialidad.- Viene determinada materialmente por la ordenación sucesiva de las viñetas. Pero lo más significativo es que expresivamente lo han conseguido por:

- Contigüidad espacial (C2a, viñetas 5 y 6, por ejemplo. / Pág. 825)

- Variabilidad del enfoque ( E2a, A1a) manteniendo en común

algún elemento del decorado o de la situación (en el ejemplo, / una rama del árbol).

- Escenario o ambientación ( C2a, viñetas 14 y 15; G2a y / M1a.

El grupo Ala combina en otra de sus viñetas la variación de enfoque con la expresión verbal en un globo cuyos personajes pertenecen a una viñeta anterior.

Los textos de apoyo y los cartuchos literarios (T2a "Y la / historia continúa") han sido otros medios para expresar la continuidad, si bien el uso de cartuchos literarios ha sido infrecuente.

La estructura temporal es más bien lineal y con acciones paralelas.

La compaginación de la viñeta.- Algunos grupos han elaborado con mucho detalle la distribución de las viñetas de tamaño variado, / y dejando "calles" (C2a, G1a, G2a, M1a). Otros han hecho una división igual para todas las viñetas (T1a, E2a), o han desestimado la compaginación.

Respecto a la variedad de formas, hay dos comics que sobresalen:

- G1a. Forma de tipo triangular, con calles en rojo muy . / gruesas y marcadas, indicando con flechas negras que las cruzan / el orden de lectura. Una compaginación muy original y perfecta.

- Ala. Formas cuadradas, rectangulares y una redonda. Una / de las rectangulares es muy estrecha y ocupa en forma apaisada / la longitud de la hoja.

La línea de enmarque de las viñetas es, en todos los casos, cerrada.

Existe una variedad de tamaño en las viñetas. La mayor frecuencia corresponde al tamaño medio , dentro de la relatividad / de cada comic.

La técnica.- Juego de líneas con trazos preferentemente finos.

Los materiales utilizados.- Pinturas, rotuladores, en la mayor / parte de los casos:

El grupo del Colegio C1 ha utilizado la témpera, con resultados no muy buenos.

El estilo ha sido preferentemente naturalista. Uno de los / comics (E2a) perdió gran parte de la eficacia expresiva al utili zar para los fondos colores excesivamente vivos. El efecto produ cido fu la confusión o la poca definición distintiva entre figu ra y fondo.

Al opinar sobre los comics elaborados por los niños, los / jueces se han dividido en dos corrientes:

- Algunos quedaron decepcionados por el material aportado. Consideraban que estos productos deberían estar repletos de c di gos específicos, basándose en el hecho de que parece ser que los niños tienen un contacto muy directo con este medio.

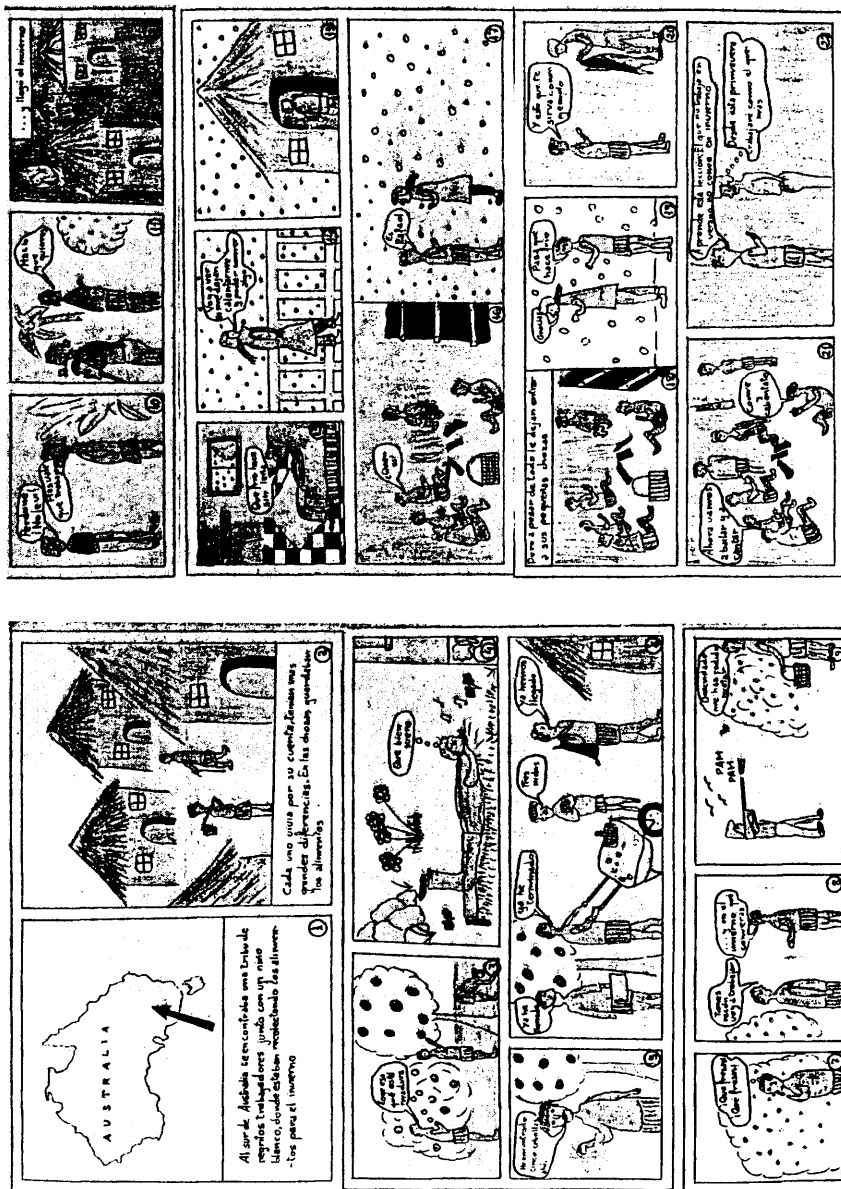
- Otros apreciaron bastante esta forma icónica, basándose fundamentalmente en la dificultad de partir de una idea narrativa ya dada para transformarla en este lenguaje, que puede ser / conocido por los niños, pero que desconocerán, probablemente, la razón de su aplicabilidad. El mismo presunto conocimiento puede/ operar en contra.

La preferencia por el naturalismo y realismo, el relativo / abandono de la codificación de las figuras y la poca expresión-- cinética de los movimientos son elementos acordes con las características de la etapa epigenética correspondiente en el desarrollo del dibujo en el niño.

## ANALISIS CUANTITATIVO DE LOS "COMICS"

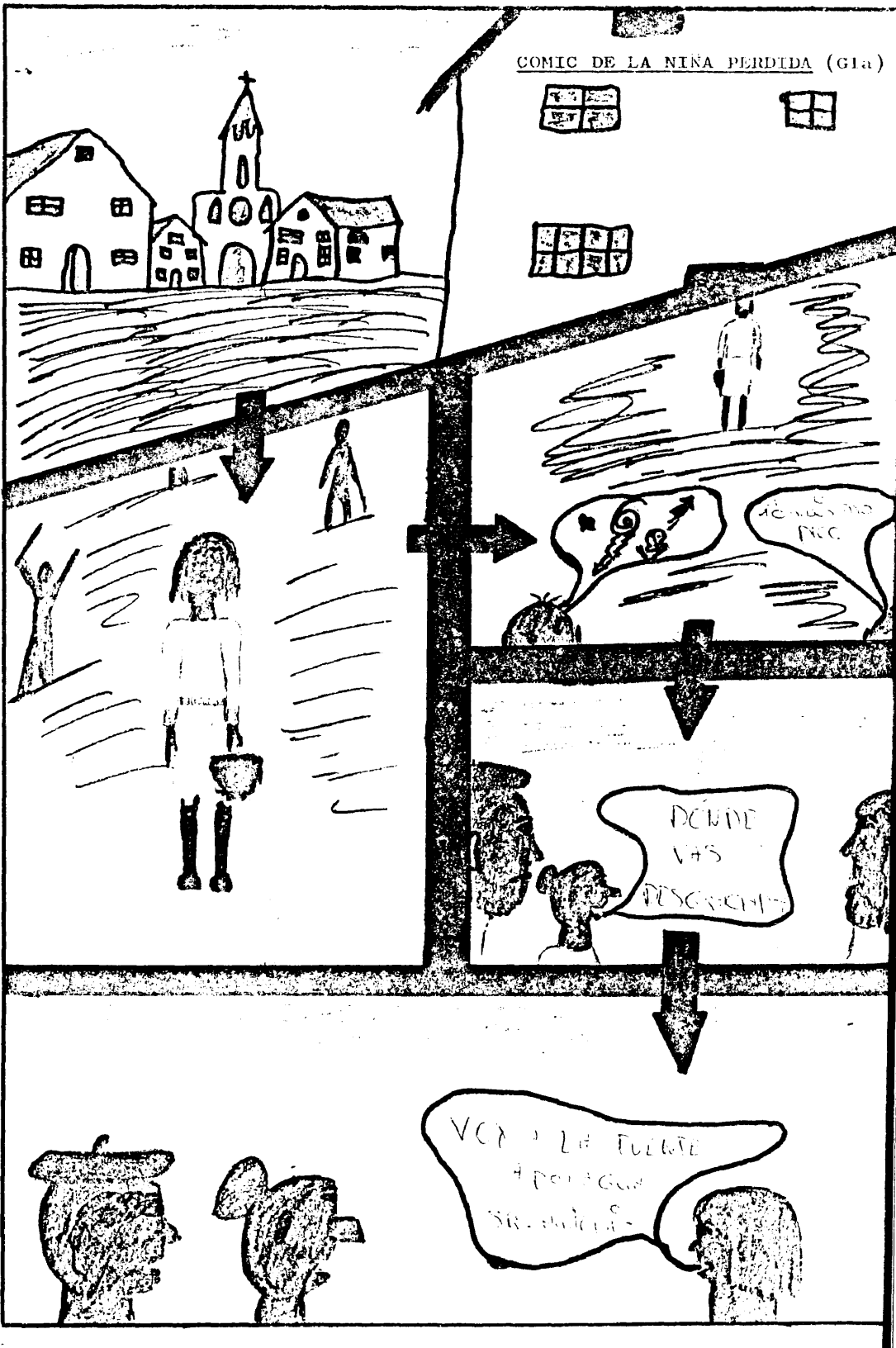
Tabla nº78

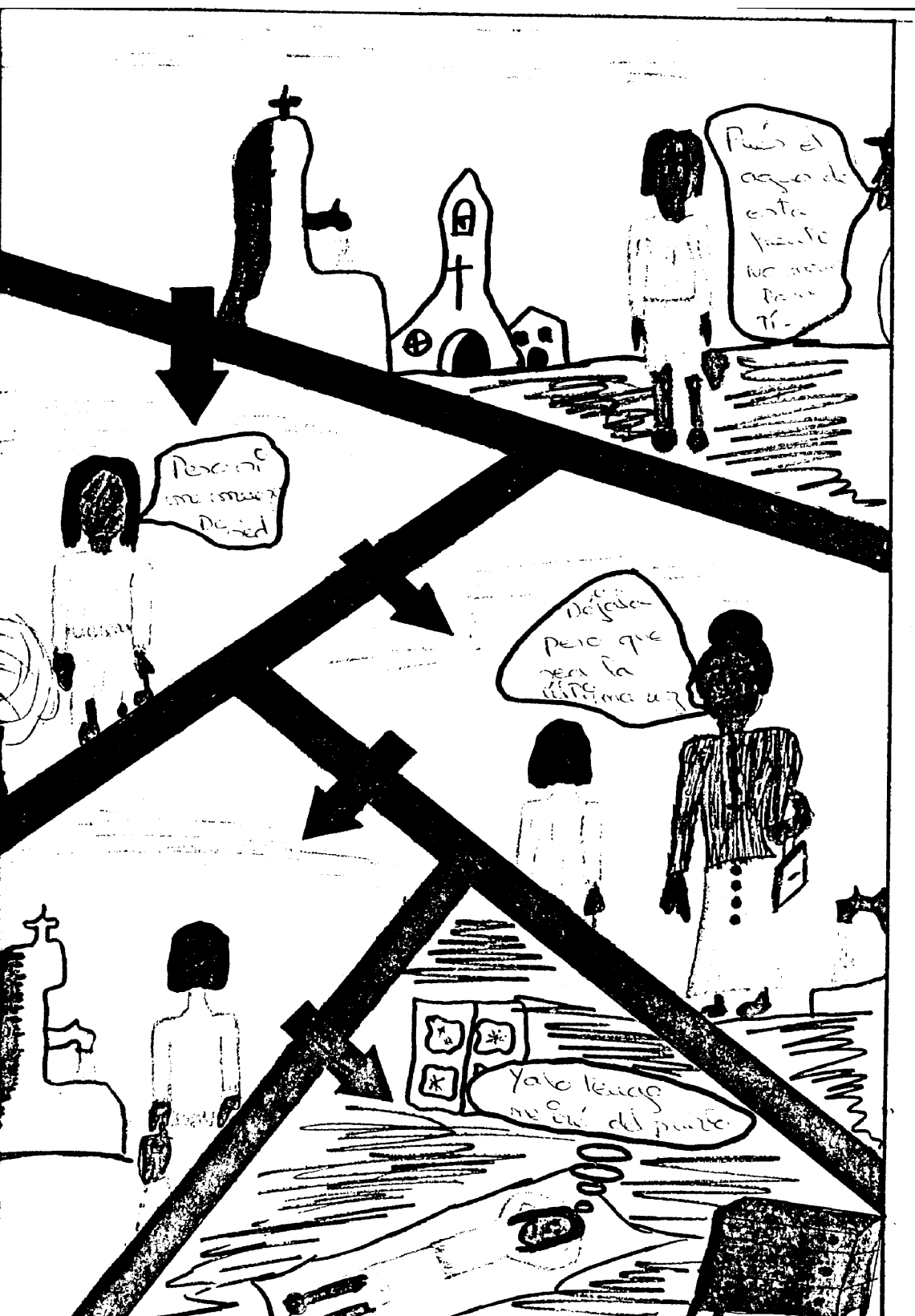
COLEGIO		P L A N O S									TEXTO ESCRITO			
		P.D.	P.P.	P.M.	P.A.	P.E.	P.C.	P.G.	PGL.		BANDAS	GLOBOS	GLOBOS PENS.	LIBROS SIN TEXTO
NIVEL S.E. MEDIO - BAJO	M 1	1			1	6	2	5		15	1	28		1
	A 1		7	2			1	3	1	14	9	14	1	1
	T 1						4	8		12		19		
	C 1	2	1	4	2	5		3		17	10	10		
	G 1	1	2	1	8	6	2	7		28	2	20	1	7
	E 1			1		4	1	8		14	4	6		1
	TOTAL	4	10	8	11	21	10	34	1	100	26	97	2	10
	%	4	10	8	11	21	10	34	1					
NIVEL S.E. MEDIO - ALTO	M 2	1		13		3		2		19	20			
	A 2					4	1	11	1	17	11	4	1	3
	T 2					18		8		26	22	7	1	2
	C 2			3	6	2	3	8		22	2	24	2	
	G 2	1		4	15	3	4	1	1	30	8	22	2	
	E 2					2		12		14		28	2	
	TOTAL	2		20	21	32	8	42	2	128	63	85	8	5
	%	1'56		15'6	16'4	25	6'25	32'8	1'56					
% TOTAL		1'28		11'8	13'2	23	7'07	33'1	1'28					

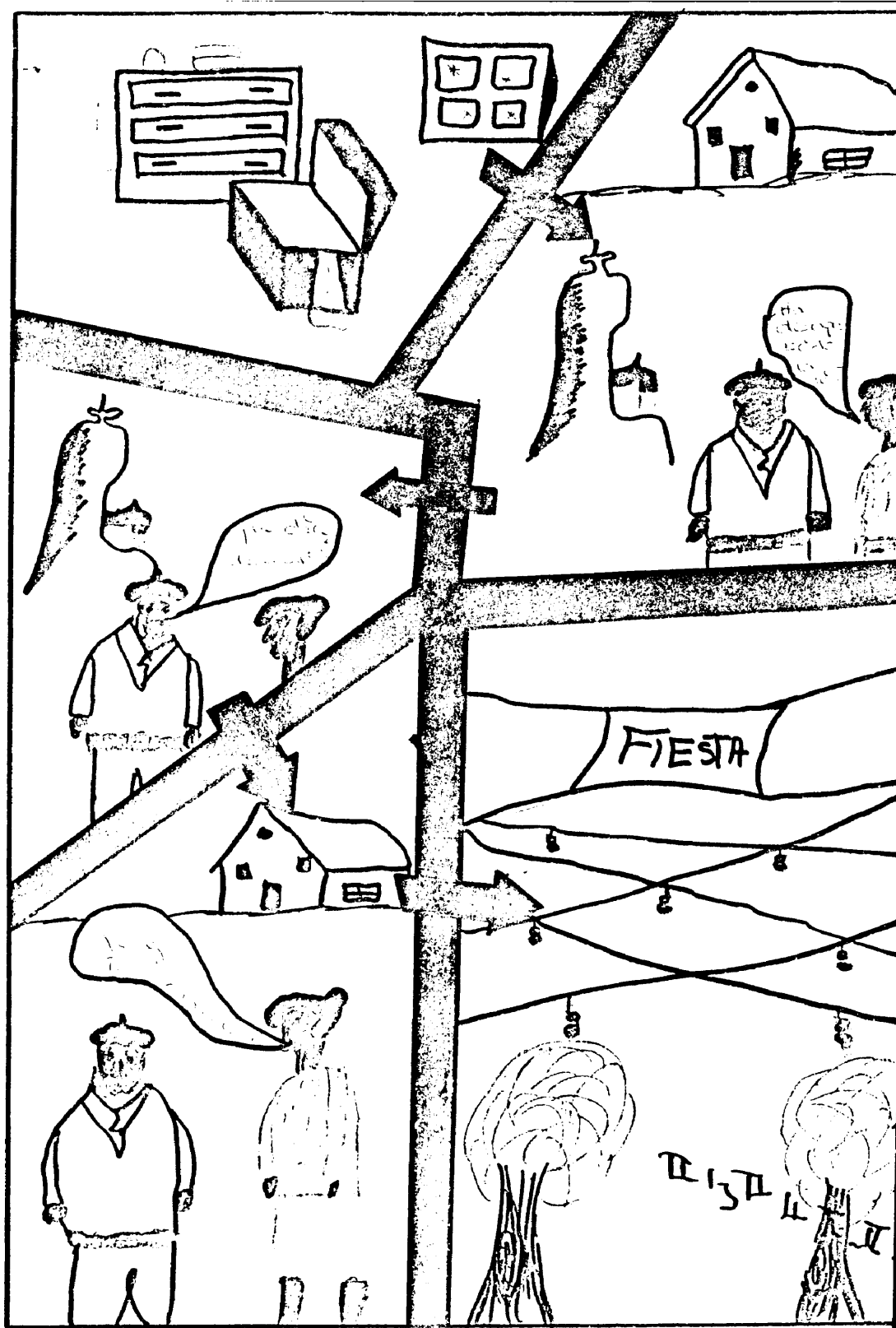


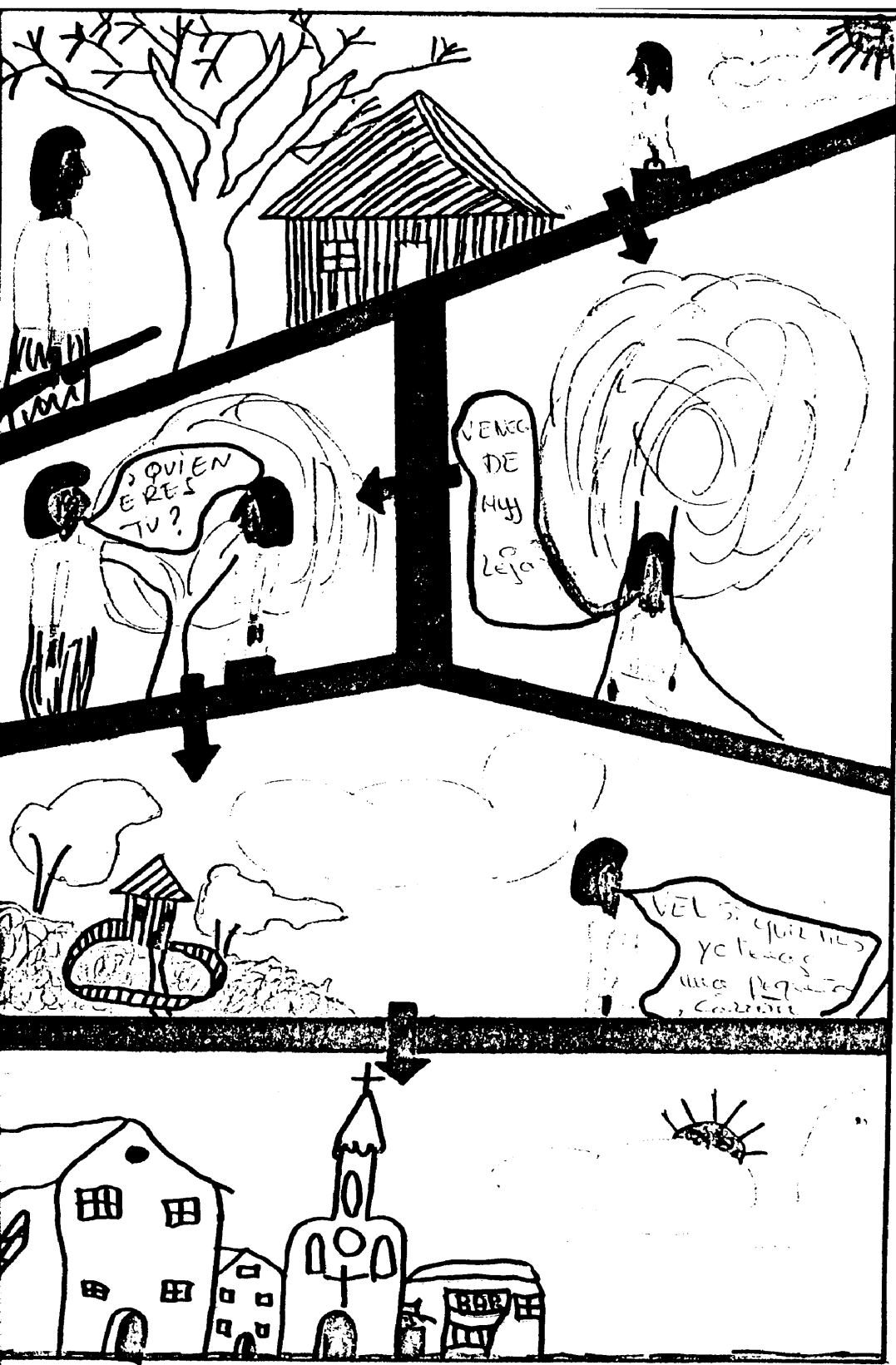


COMIC DE LA NIÑA PERDIDA (G1a)

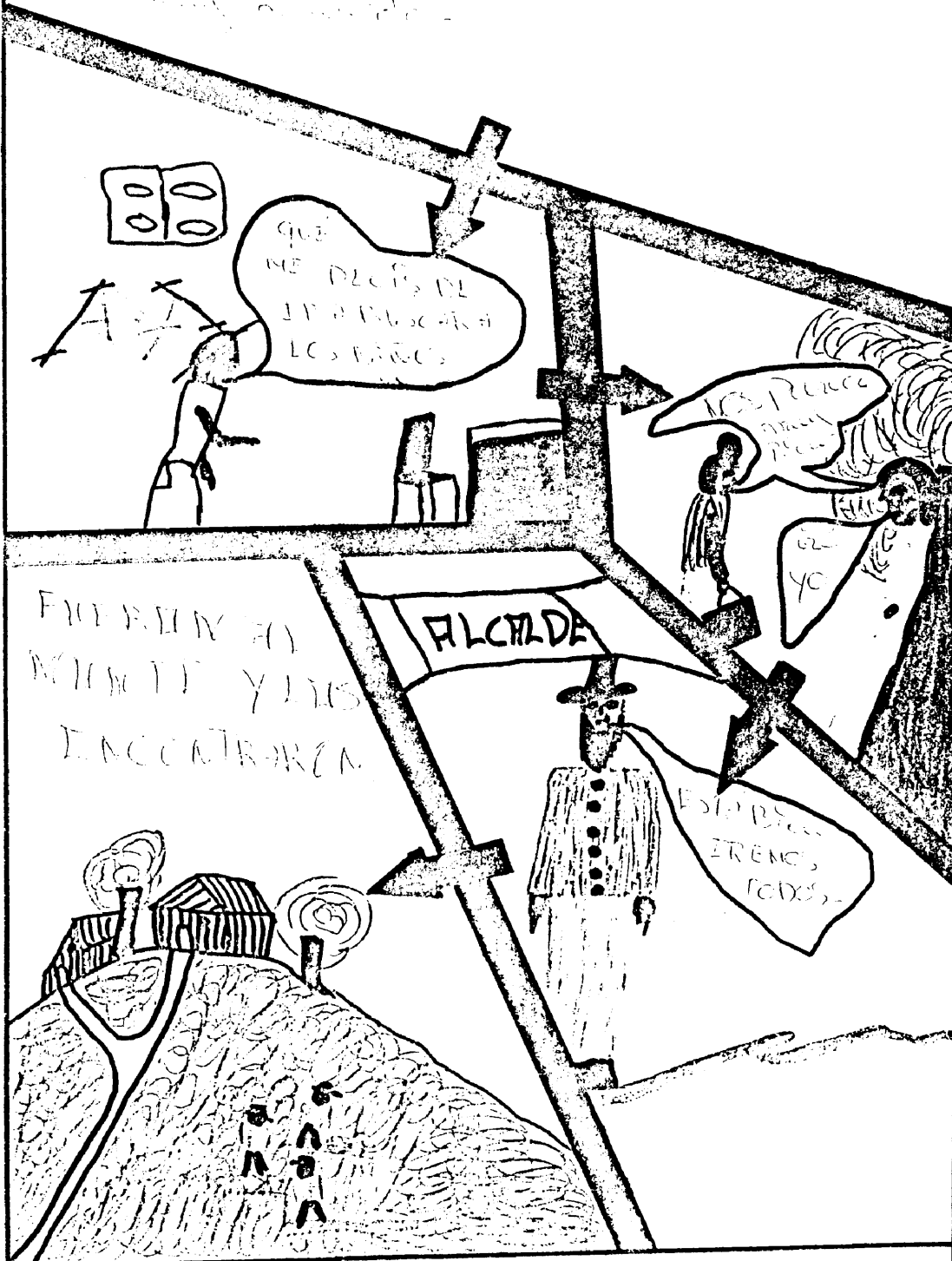








del mundo de la gente de la zona  
de la zona de la gente de la zona  
de la zona de la gente de la zona







21- ¡alto ahí! Padroní de bolígrafos  
 ¿En donde está mi boli?  
 no-se, de que me hablas ya no he sabado  
 ningún bolígrafo Responde el Padroní.



- 22-¿dónde está mi boli?  
 23-No lo sé. responde el (bolígrafo) ladrón  
 24-si usted no me lo dice me lo dirá mi bolígrafo.  
 25-y grito 3 veces ¡Bolígrafooooo!  
 26-atchiass dijo el bolígrafo  
 27-¿Que ha sido eso?  
 28-Haber dejame abrir esa puerta  
 29-si, mirale está ahí  
 30-¿Que tal estás bolígrafo?



### 3.1.5.5.- Análisis de la Ilustración Narrativa.

Ha existido una diferencia notable a favor de:

- El estilo visual sobre el áptico.
- La figura perfectamente delimitada sobre la mancha.
- Las ilustraciones en color sobre las realizadas en blanco y negro. Solamente el grupo del Colegio Santísima Trinidad de Córdoba, utilizó el blanco y negro.
- Lo nítido sobre lo borroso.
- El naturalismo sobre el simbolismo.
- La figuración sobre la abstracción. De hecho, todos los relatos gráficos han sido figurativos.
- Los colores planos.
- Los colores cálidos sobre los fríos.
- Los colores secundarios sobre los primarios.
- Lo simple sobre lo complejo.
- El movimiento sobre el estatismo.
- Una adecuada distribución de los elementos icónicos dentro del espacio.
- Un equilibrio en la proporción del tamaño de las figuras.

Unidades. Solamente el grupo del Colegio Gabriel y Galán ha utilizado el mínimo número de unidades gráficas para expresar el relato: cuatro. En los demás casos, los niños han empleado entre seis y doce. La mediana es 6 y la media se sitúa en 7'5.

Si exceptuamos al grupo del C. Nicaragua de Madrid, que utilizó cuartilla, todos los demás han usado el formato folio para la expresión plástica.

Planificación. El Plano General (55'68 %) y el Plano Entero (26'13 %) son los preferidos por los niños. Los porcentajes alcanzados por todos los demás planos son muy bajos. Tal vez sea destacable el obtenido por los Planos Detalle (5'68 %), dada su infrecuencia en otras formas icónicas.

El empleo de las angulaciones en picado y contrapicado si gue la tónica marcada por las demás formas icónicas.

La representación de la profundidad y la perspectiva viene de terminada en orden de frecuencia por:

- La superposición.
- Los tres cuartos.
- La distribución de las figuras en términos primero, medio y último.
- La proporción de las figuras según su lejanía (pequeñas) o proximidad (grandes).
- Fondos progresivamente difuminados.
- Abatimiento.
- Cambio de tonos.

Las tres últimas técnicas citadas han sido muy infrecuentes.

Encontramos grupos con una madurez muy notable en la utilización de la perspectiva, incluso superior a lo que podría / esperarse del periodo de su evolución gráfica, según la edad. Tal es el caso del grupo del C. San Antonio de Cáceres.

En general, podemos afirmar que las técnicas expresivas em pleadas para representar la profundidad, están en consonancia / con las citadas por los estudiosos para el momento evolutivo / de la expresión gráfica correspondiente a la edad de los niños de la muestra. Si bien, observamos una ligera tendencia hacia / la etapa inmediata superior de madurez.

Consideramos que la didáctica de la expresión plástica em pleada por los profesores de los respectivos cursos, marca, en este sentido, una impronta.

Los materiales utilizados han sido, por orden de preferencia:

- Lápices de colores.
- Rotuladores.
- Combinación de lápices y rotuladores.
- Tinta negra para dibujar con plumilla.

La Narratividad queda expresada por:

- La contigüidad espacial. Ha sido utilizada, por ejemplo, por el grupo del C. San Antonio de Cáceres, de una forma ingeniosa, como puede verse en las unidades de ilustración nº 1 y 2 (que se recogen en la muestra).

La ilustración nº 1 representa el interior de una casa, a través de cuya puerta abierta se ve un grupo de niños que pasea por la calle, delante de un árbol; en la nº 2, se representa la misma calle y dos niños jugando, mientras que un tercero les llama la atención para que se fijen en alguien que está robando la fruta del árbol. A lo largo de esta narración gráfica, las calles, con sus aceras perfectamente dibujadas, la presencia del árbol en algunos dibujos, el estilo gráfico, la ambientación y la descripción plástica figurativa de los personajes, confieren una definida secuencialidad a la obra.

- La elección de los momentos claves del relato. Consideramos que prácticamente en todos los casos, los grupos han sabido / elegir los momentos más significativos de la historia.
- El pie de imagen, con frases generalmente muy cortas, definiendo el momento.
- La expresión dinámica y dramática de las acciones, gestos, / etc, de los personajes.
- La existencia de elementos definidores en la figuración y caracterización de los personajes, objetos y ambiente.

La relación entre texto e imagen se puede considerar como complementaria, más allá de su aparente redundancia.

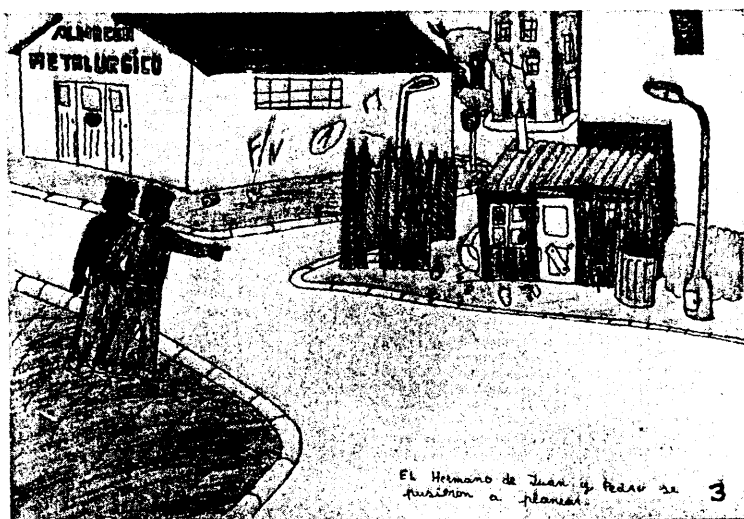
Influencia de los códigos expresivos del comic. Se opera especialmente en el uso de globos con contenido icónico, como puede observarse en:

- La ilustración nº 8 de "El robo". Pág.
- La ilustración nº 1 del grupo del C. Gabriel y Galán.
- Una de las ilustraciones del relato "La máquina invisibilizadora."

Trabajo de ilustración del C. "S. Antonio" de Cáceres.  
Actividad de Creación icónica narrativa.





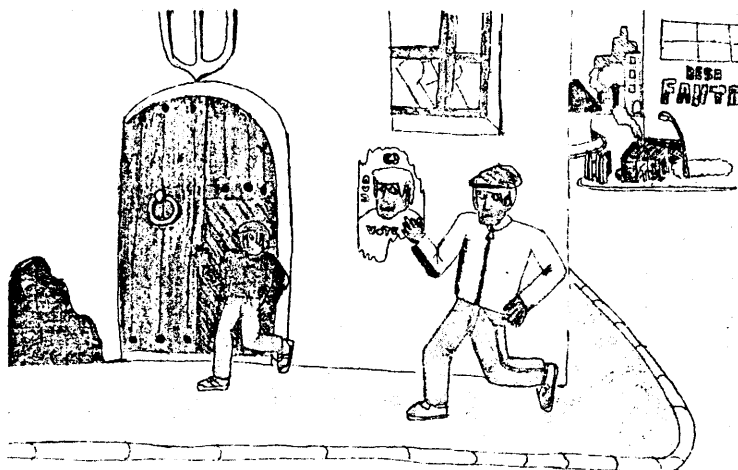


3



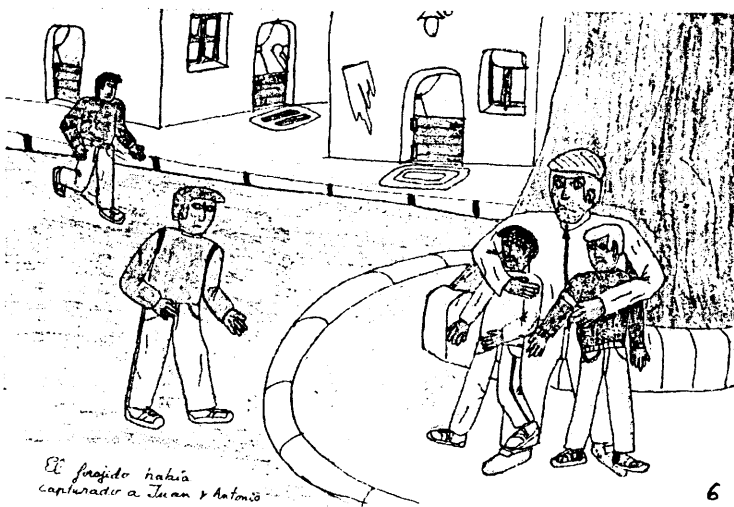
¿Dónde están Juan y Antonio?

4



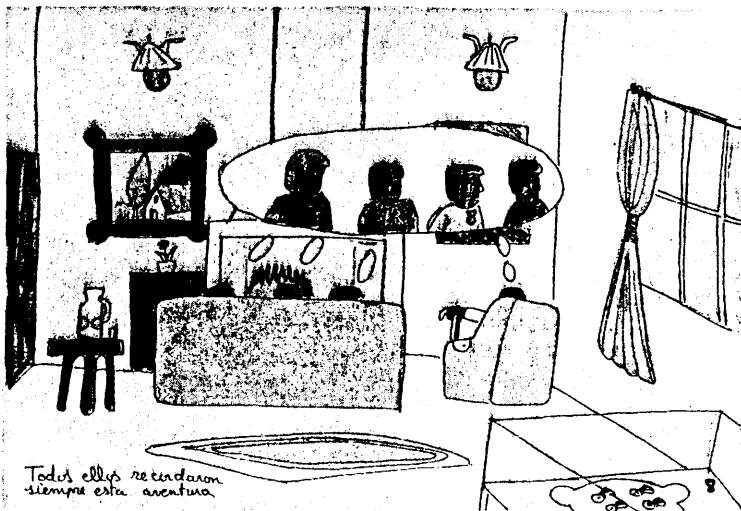
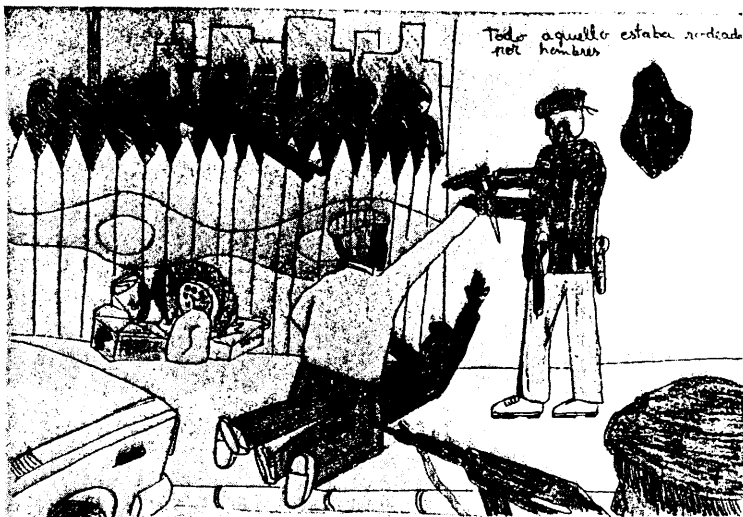
El ladrón sale tras el hermano de Juan

5

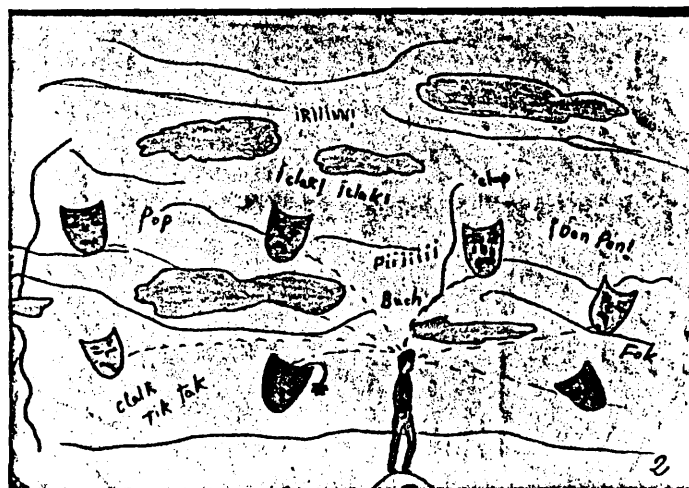
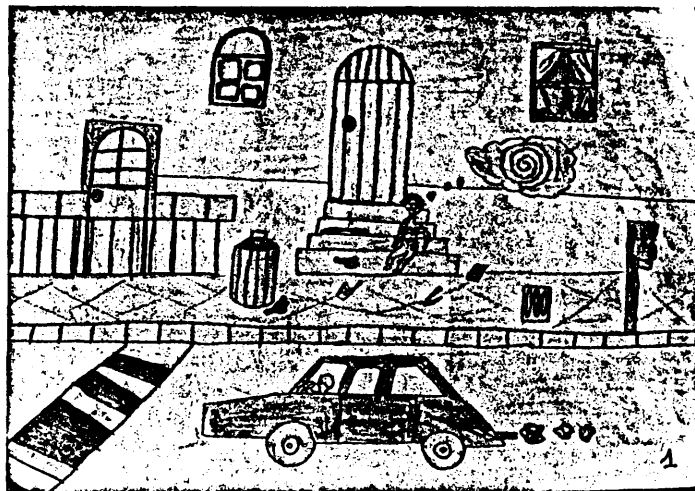


El fugitivo había capturado a Juan y Antonio

6







Dos muestras del trabajo de ilustración del C. "Gabriel y Galán" de Cáceres.

Actividad de creación icónica narrativa.



La recolección

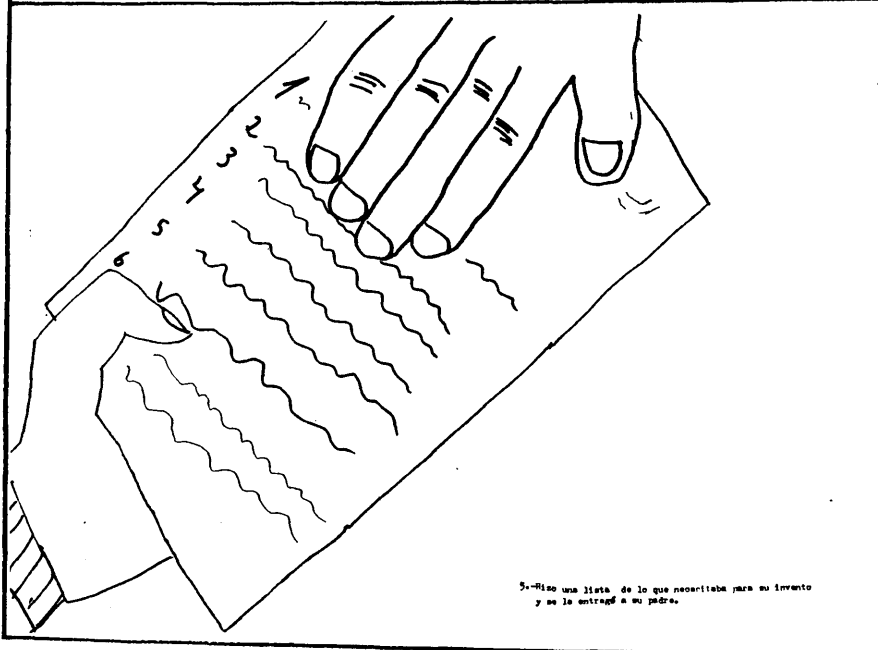
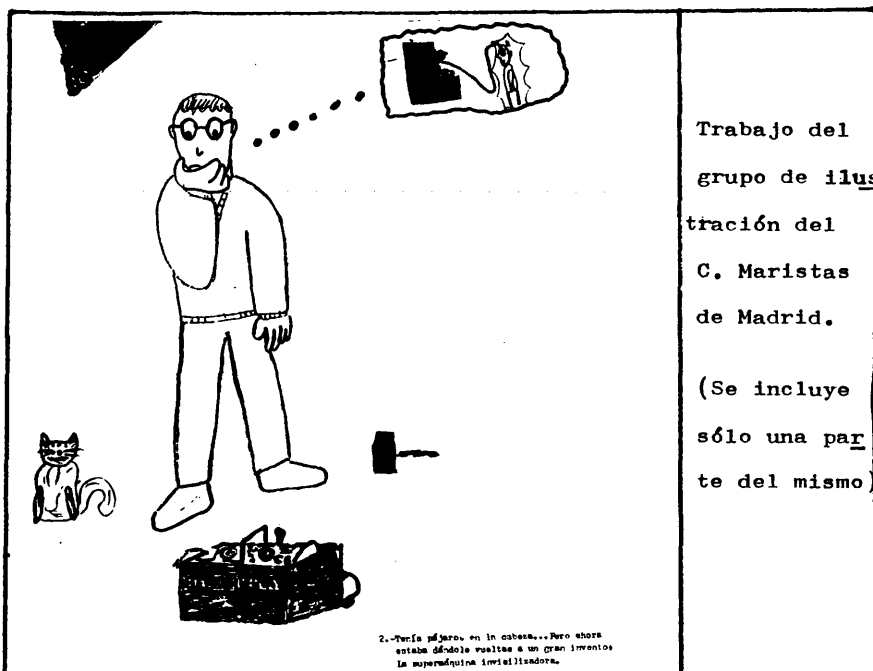


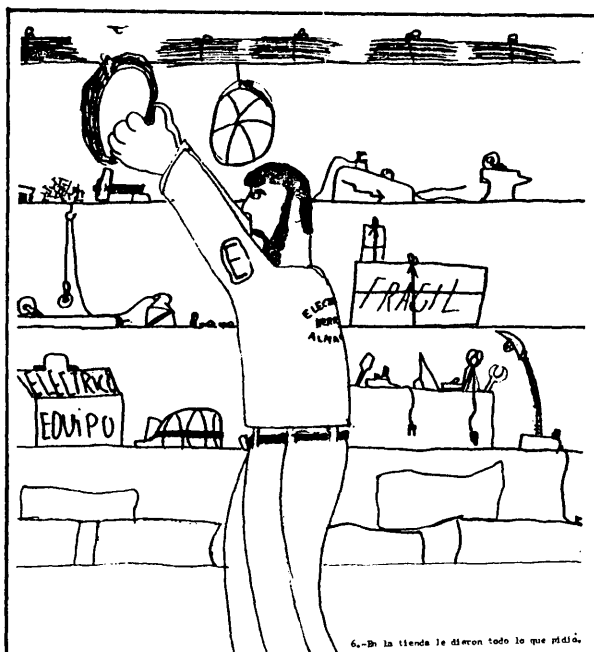
El niño blanco "Don Fa".

Dos ilustraciones del trabajo presentado por los niños del C. "Santísima Trinidad" de Córdoba.

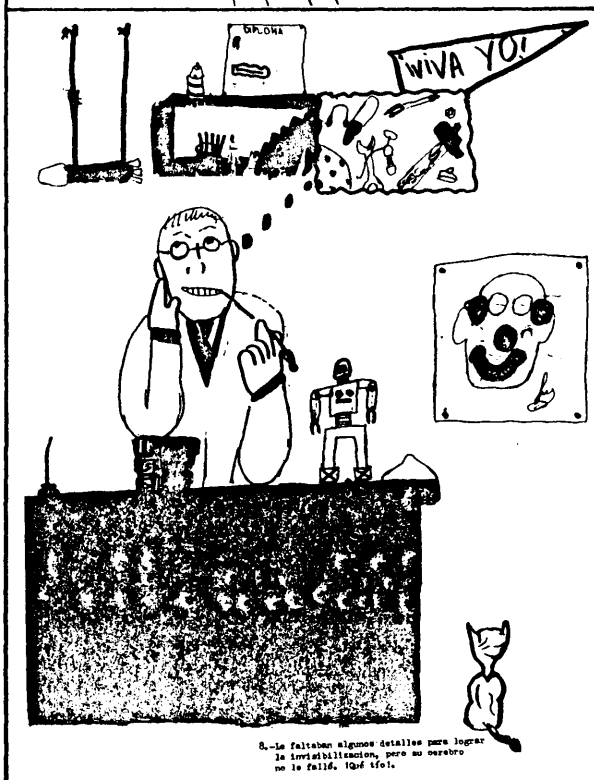


Se recogen cuatro de los dibujos del trabajo de ilustración del C. Nicaragua de Madrid.

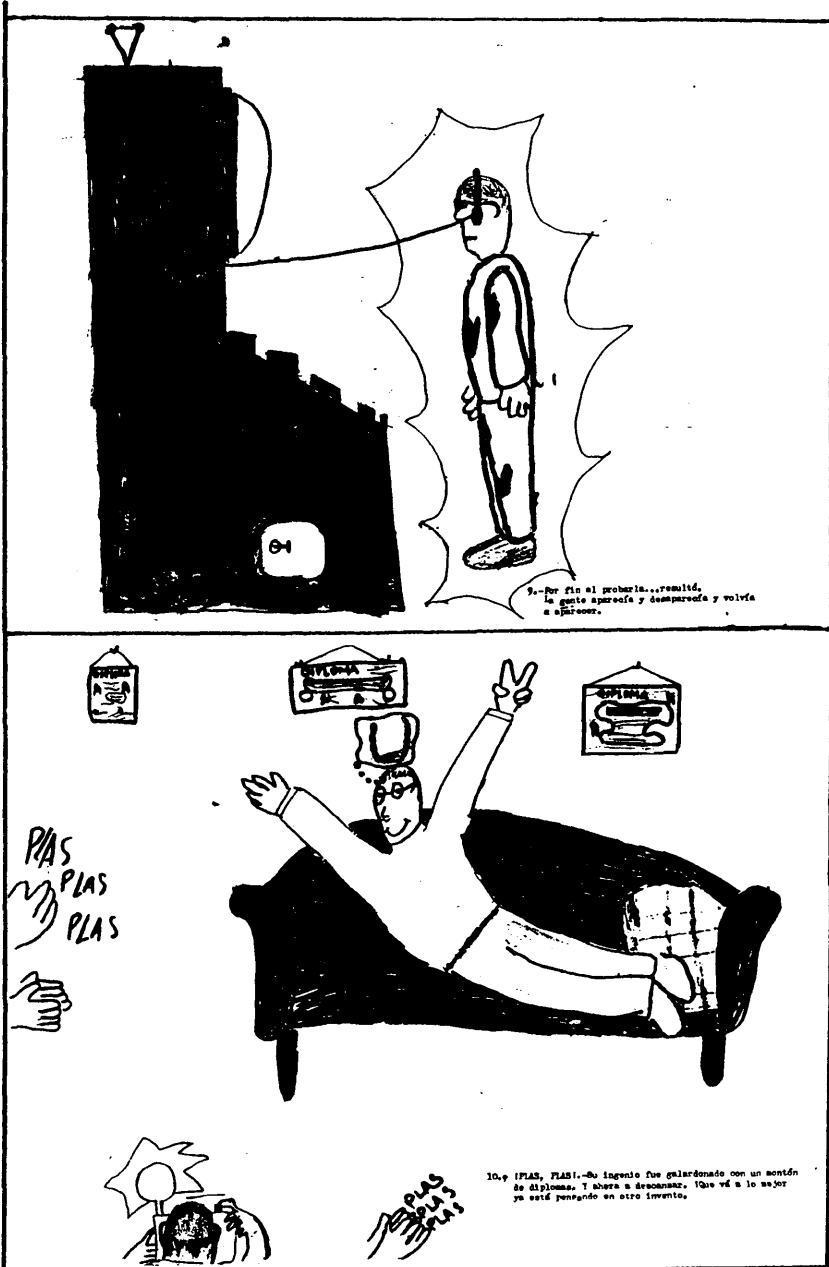




6.-En la tienda le dieron todo lo que pidió.



8.-Le faltaban algunos detalles para lograr la estabilización, pero su cerebro no le falló. ¡Qué tío!



### 3.1.5.6.- Análisis de los "collages narrativos"

Elementos materiales de construcción: Tal vez lo más característico de un "collage" sea su construcción.

Los collages de la muestra pueden clasificarse atendiendo a su construcción, estilo y materiales utilizados en:

- Collages estilo mosaico: el material utilizado generalmente es el papel charol, papel de revistas de color, granos / de arroz, o incluso piedrecitas. Técnicamente encajan bien las -- piezas que son trozos de papel y generalmente no montan unos sobre otros y los espacios en blanco entre medias están poco distanciados. Dentro de estos están aquellos, cuyos trocitos son de forma regular (Cla, Ala), o de formas variadas irregulares (T2a, E2a)

- Collages de figuras silueteadas: figuras en gran parte enteras, recortadas de periódicos, revistas (A2a), hechas a mano (M2a) o figuras cuya silueta se hace a mano y se las rellena / con trocitos de papel de color, etc. (G2a).

- Collages esquemático-simbólicos: C2a. Los miembros / de la tribu son representados muy esquemáticamente en negro y el / "blanquito" en blanco. Cuando se produce esta unión, ésta es ex-- presada simbólicamente. (Ver pag. 851).

- Collages con figuras rasgadas a mano: M1a.

- Collages de variado material, tanto icónico, recorte de periódicos, revistas, fotos, etc.; como de otros tipos, vegetales, lanas, hilos, palos, etc. (G1a, Cla).

El collage "La gallina de los huevos de oro" presenta una rica matización gradual de tonos en el cielo de algunos collages.

En muchos de los collages presentados se observa cómo los niños han dibujado o pintado encima de los fragmentos del collage / para definir mejor las figuras, preferentemente los rostros de los personajes.

Personajes, objetos, acciones, movimientos:

Los personajes son realistas, si exceptuamos los del collage del colegio C2a que son simbólicos y esquemáticos y algún personaje estereotipado como en el caso del ladrón del G2a o del -- amigo rico encarcelado (T2a). Solo observamos la personificación de un objeto, el bolígrafo (G2a), pero este hecho procede del contenido del texto escrito.

Las acciones y los movimientos son representados naturalistamente y sólo observamos un "collage" (G2a) que sea parcialmente/móvil en su estructura, esta movilidad real se produce en dos collages, afecta a los brazos de los personajes que llevan el bolígrafo; por cierto que en uno de ellos éste deja su huella rayando sobre el papel, como puede observarse (pag.856 )

Los planos: Predominan los PE y los PG.

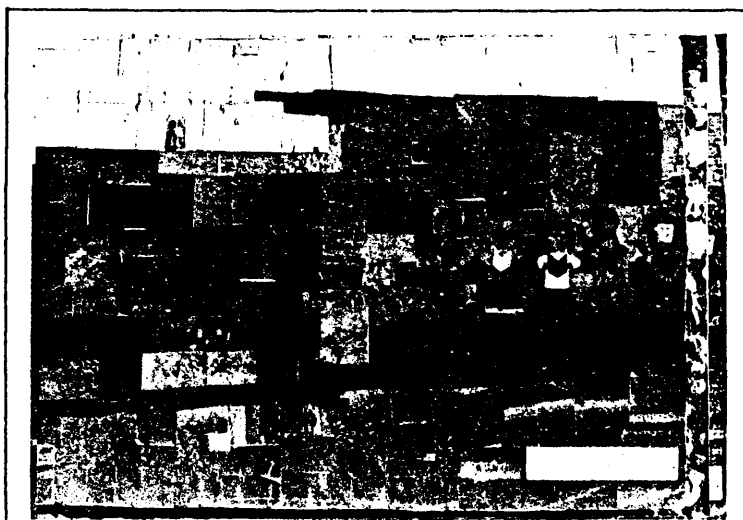
El número de planchas de collages es variable para cada producto, la media puede estimarse en seis.

Lo verbal: El pie escrito bajo el collage aclara el momento recogido y generalmente contribuye con la imagen a entender el / relato.

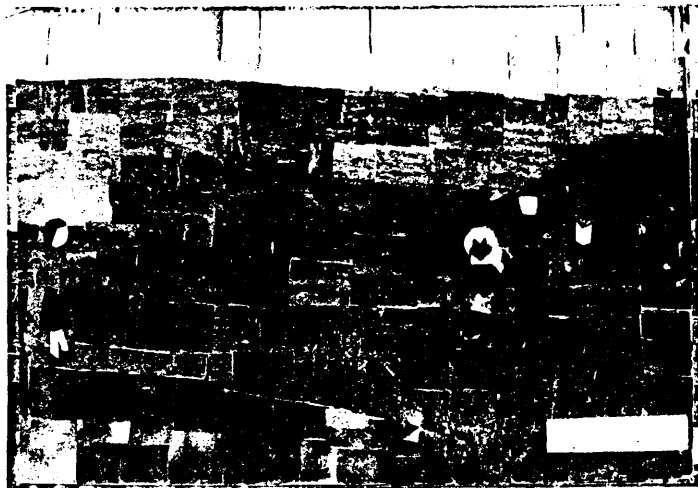
Uno de los collages (E1a) ha utilizado un elemento típico / del lenguaje de los "comics" como es el globo de burbujas. El -- contenido del globo es icónico.

El discurso dramático recoge los momentos esenciales del relato.



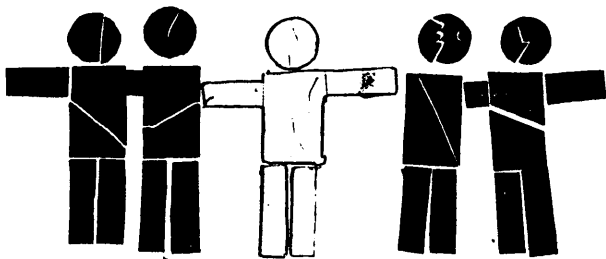


"Un día reunieron cuentos se fueron a leerlos..."



Cuando estaban discutiendo si existían las hadas y los príncipes pasó por allí una señora".

Se toma como muestra dos planchas del Collage del C.  
"Primo de Rvera de Gijón".



Una de las planchas del comic elaborado por el grupo de niños del C. "Santísima Trinidad" de Córdoba.

Actividad de creación icónica narrativa.

Este comic se caracteriza por su esquematismo y simbolismo. Así, en la plancha elegida se expresa la amistad y ayuda prestada por los negros al blanco.

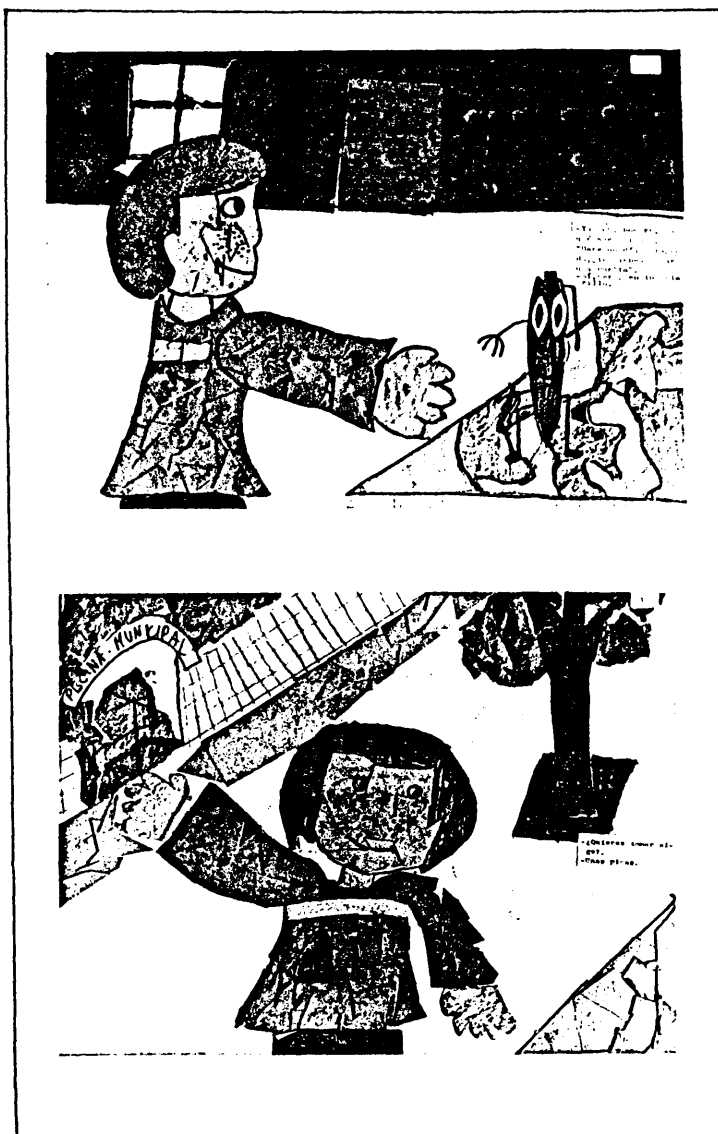


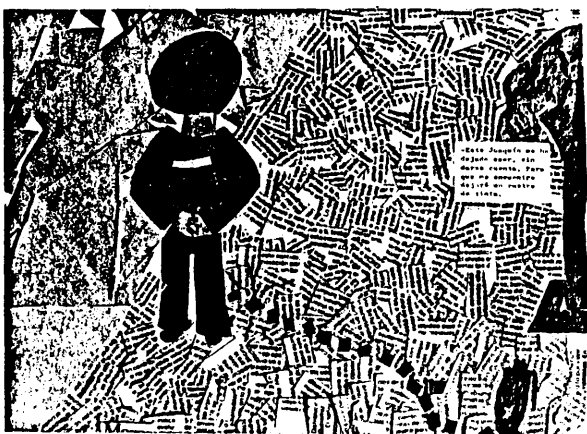
Collage: "Las aventuras de mi bolígrafo". C. HH. Maristas de Guadalajara.

Los materiales utilizados son: papel charol, cartulinas, papel cebolla traslúcido, papel de periódico, hilo y botones.

Dos de los collages eran móviles.











GRUPO DE COLLAGE.-  
Col. "La Salle".  
TARRAGONA.

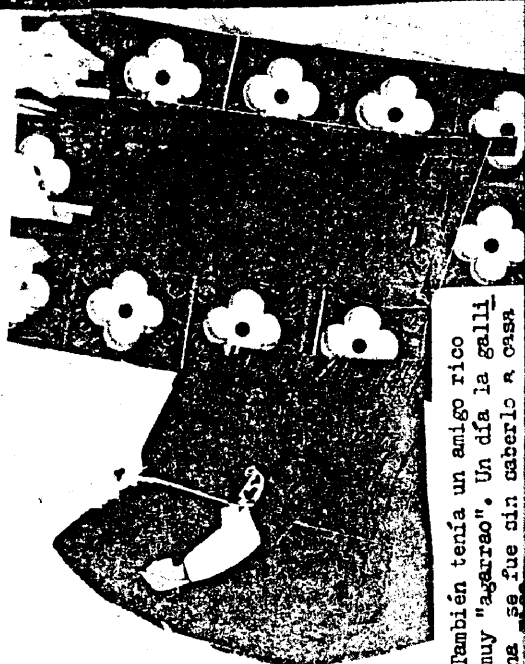
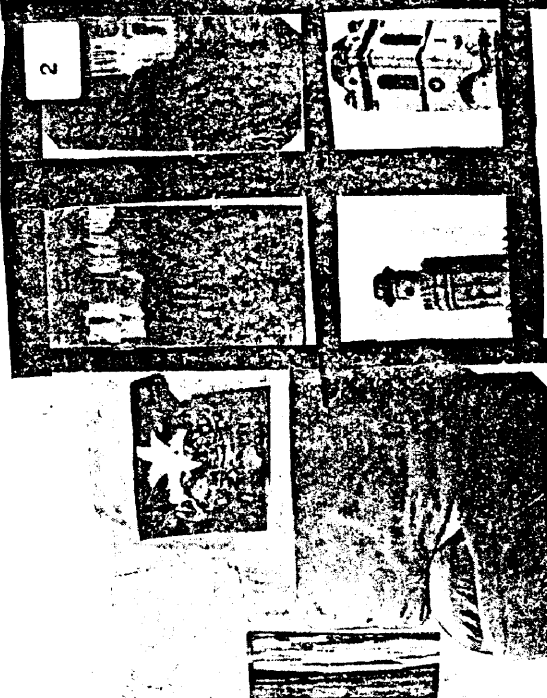
En un pequeño pueblo había un  
chico pobre que sólo tenía una  
gallina.



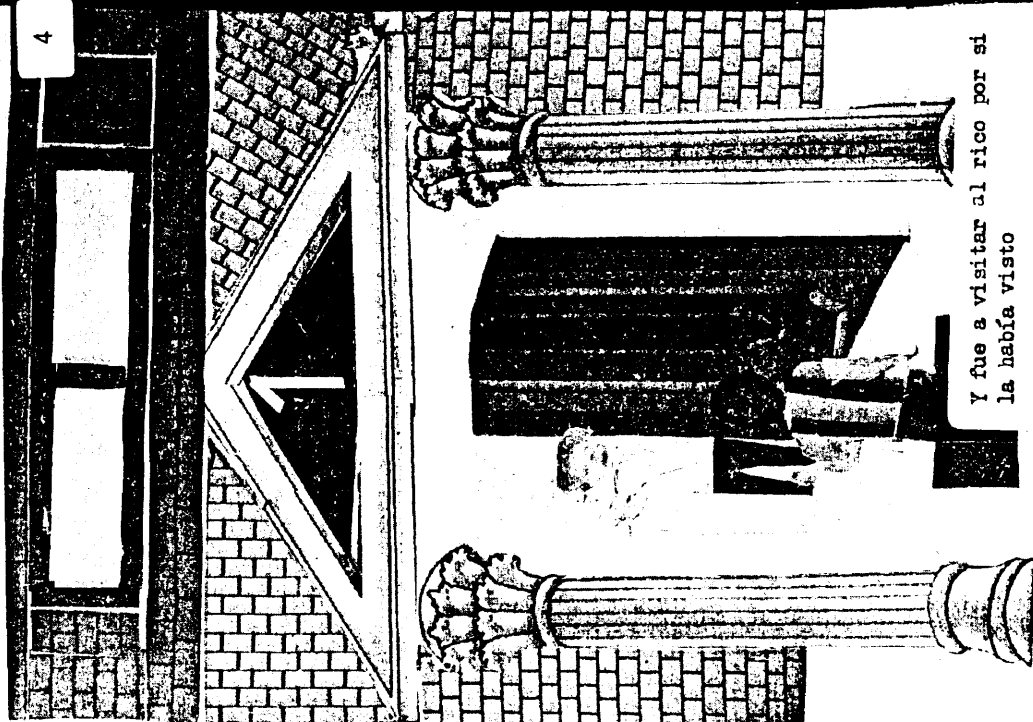
Al llegar el pobre a su choza  
no la encontró.



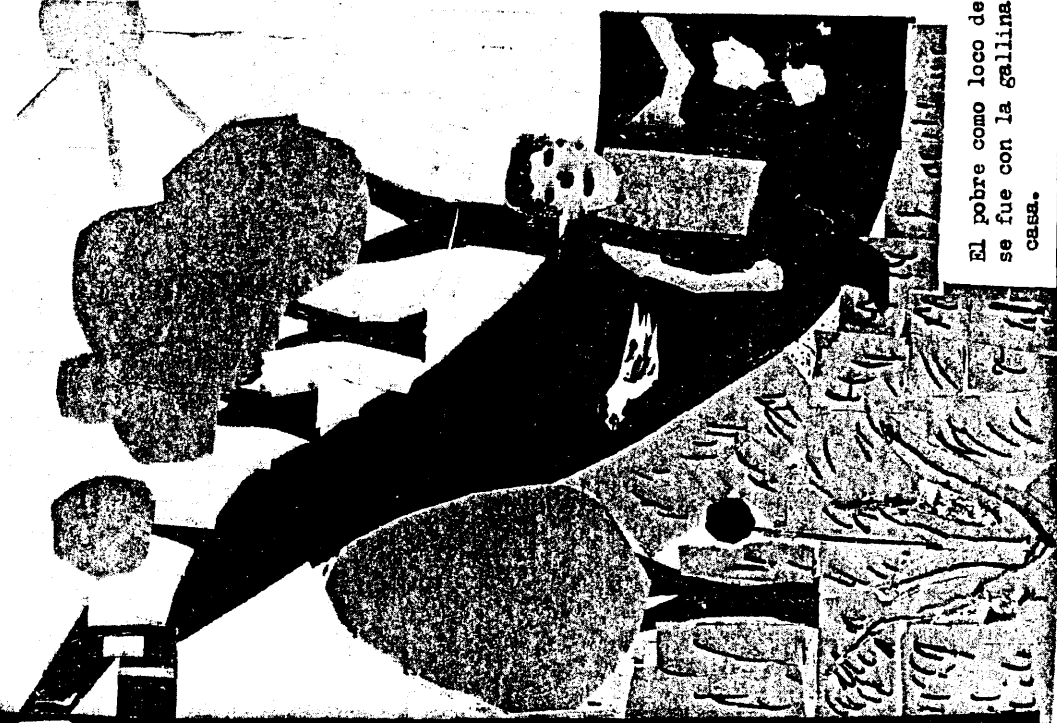
2



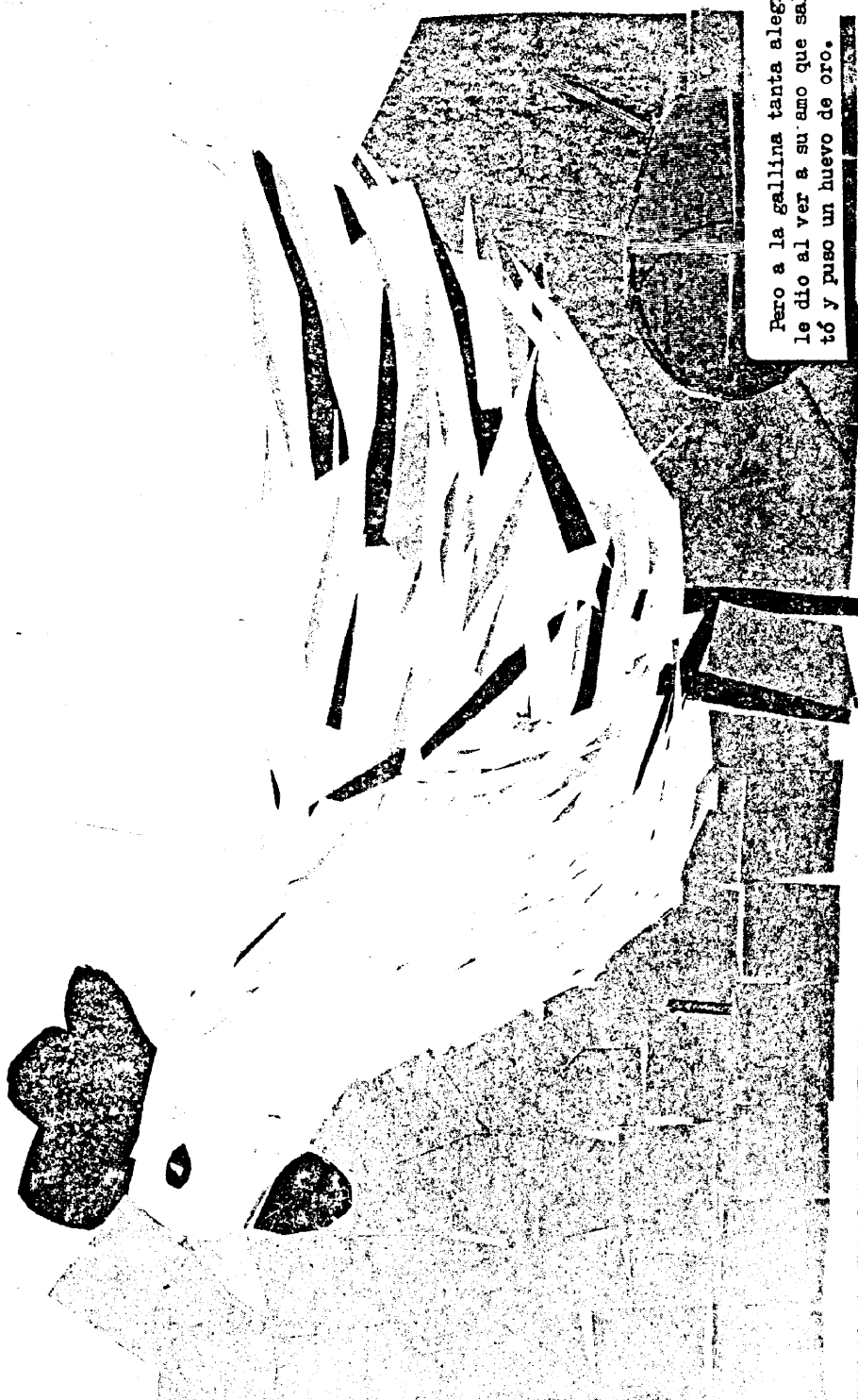
También tenía un amigo rico  
muy "agarrao". Un día la galli  
na se fue sin saberlo a casa



Y fue a visitar al rico por si  
la había visto



El pobre como loco de contento  
se fue con la gallina a su  
casa.



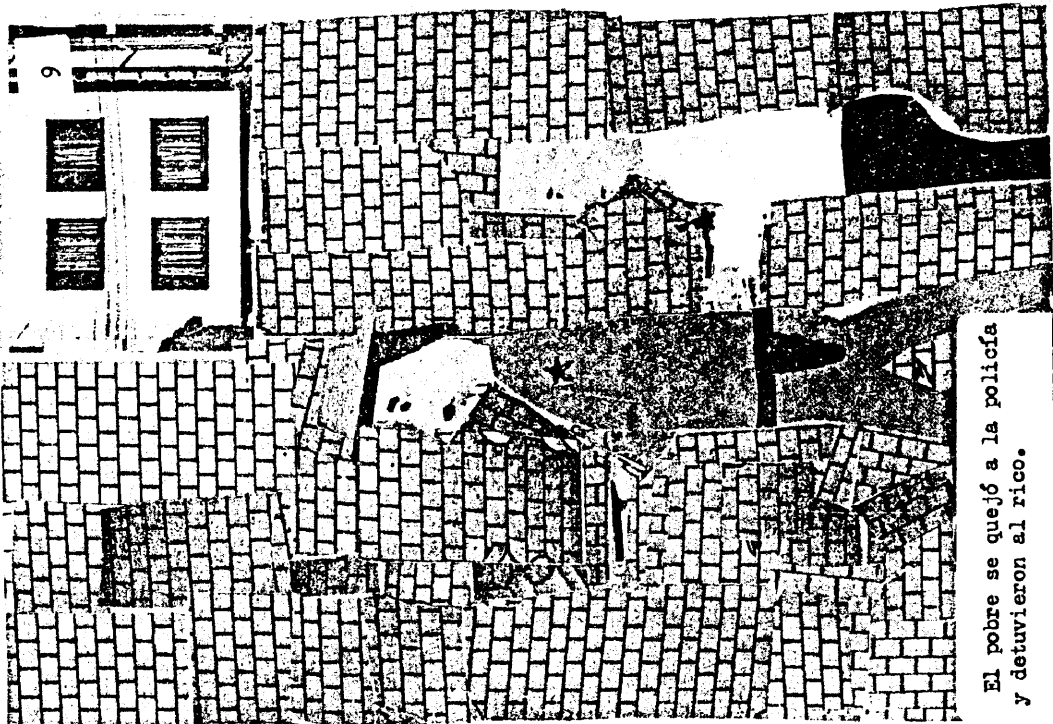
Pero a la gallina tanta alegría  
le dio al ver a su amo que sal-  
tó y puso un huevo de oro.



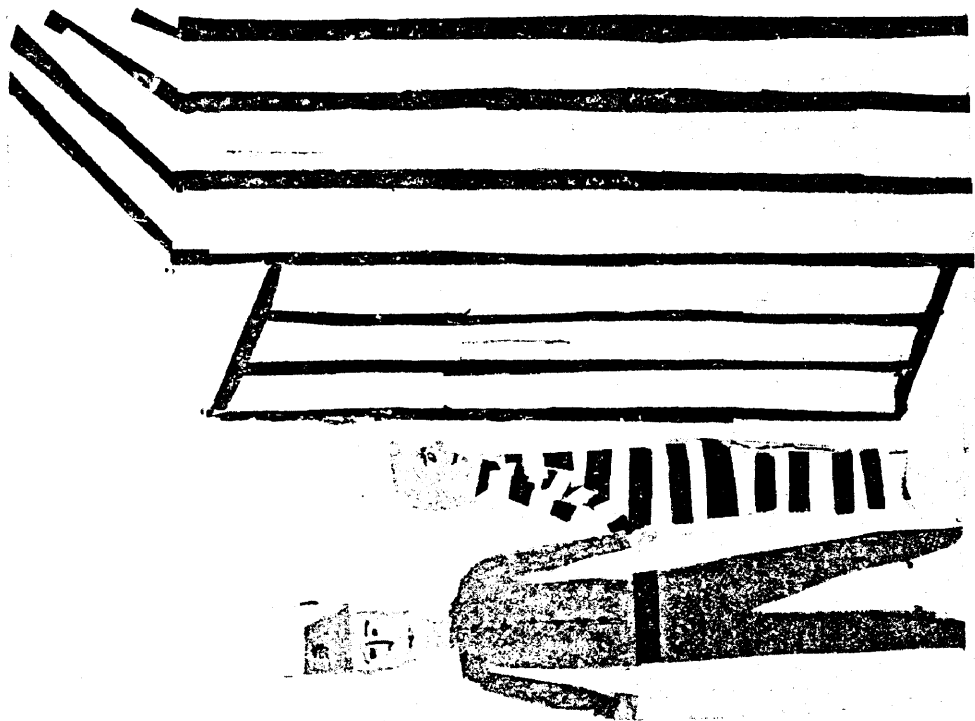
Entonces, el rico fue el mismo  
y se la quitó.

El rico envió a un criado para  
que se la quitara, pero el po-  
bre lo vio y casi lo mata de un  
escopetazo.





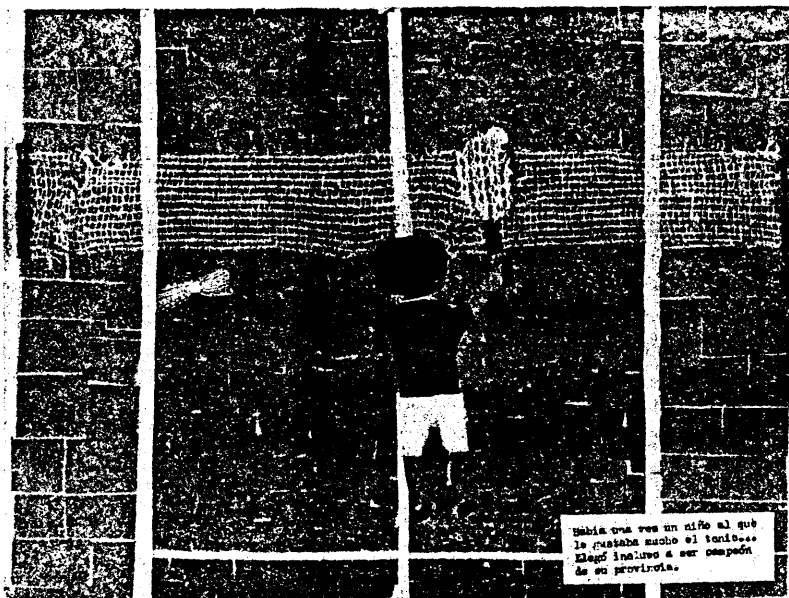
El pobre se quejó a la policía  
y detuvieron al rico.



Y se lo llevaron a la cárcel.



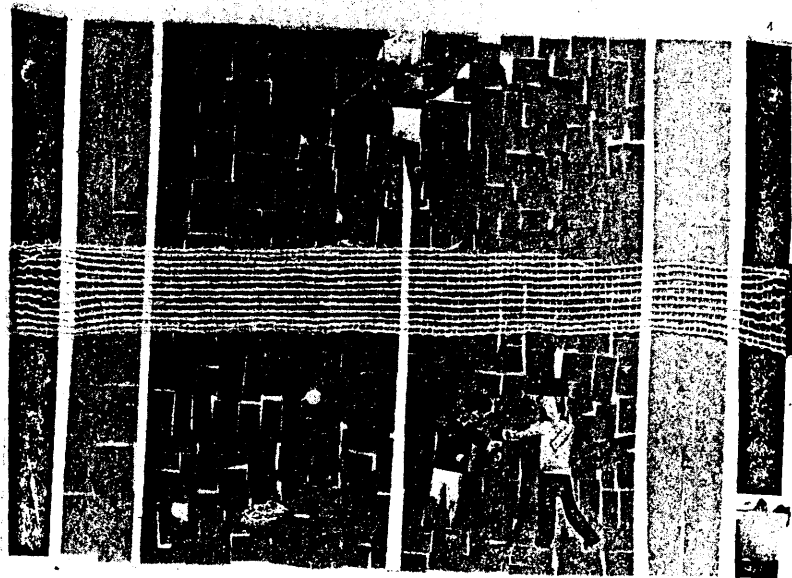
Gand suena trofeo. El último  
fue el de la final del campeo-  
nato de los intercontinentales



Había que ver un niño al que  
le gustaba mucho el tenis...  
Klaus incluso a ser campeón  
de su provincia.



No encontraba entrenador  
Hasta que un día uno le dijo  
que él le podría entrenar.



Se preparó para la final del  
rondo y la perdió. El entre-  
nador le dijo que se des-  
canara. Luego fue un gran teñista



## 3.1.5.7.-

VALORACION DE LOS PRODUCTOS CREATIVOS DE LA ACTIVIDAD DE -  
CREACION ICONICA NARRATIVA

La valoración objetiva de un producto creativo icónico presenta serias dificultades en razón de:

- La complejidad del contenido del mismo.
- La subjetividad que todo juicio de valor implica.
- La formulación de criterios precisos.
- La especificidad misma de la valoración creativa, dada + la complejidad de sus factores.

Para obviar estos inconvenientes en busca de una valora---ción objetiva es por lo que hemos elegido el método de evalua---ción por jueces.

CARACTERISTICAS DE LOS JUECES DE LOS PRODUCTOS DE CREACION  
ICONICA. -

Cuadro nº 44

	Profesión	Experto	Estudios	Edad	Residencia	Sexo	Nacio- nalidad
1	Maestra		Magisterio Psicología	31	Guadalajara	F	E
2	Maestra	Lingüística	Magisterio	32	Molina de A. (Guadalajara)	F	E
3	Maestra	Lingüística	Magisterio Lingüística	35	Yunquera de H. (Guadalajara)	F	E
4	Delineante		Delineación	27	Guadalajara	M	E
5	Maestro Dibujante	Dibujo	Psicología Magisterio	25	Guadalajara	M	E
6	Maestro	Dibujo	Magisterio Cursa Bellas Artes	33	Guadalajara	M	E
7	Orientación Educativa		Magisterio Técnicas de estudio Pedagogía	37	Guadalajara	F	E
8	Psicoterapeuta Infantil		Sociología	25	Madrid	F	E
9	Técnico operador de vuelo		Psicología	25	Madrid	F	E
10	Profesor de Imagen Fot.		CC. Imagen	39	Madrid	M	E
11	Actor		CC. Imagen Arte Dramático	31	Madrid	M	Irani
12	Administrativo Prof. F.P.2.		Periodismo Sociología Tit. Oratoria E. de Imagen	25	Madrid	F	E

De la observación del cuadro podemos deducir que los jueces elegidos son personas adecuadas para valorar el producto creativo de los niños:

Su profesión o estudios denotan globalmente un conocimiento de los contenidos del trabajo, del conocimiento del niño y/ de los aspectos fundamentales relacionados con la evolución.

Desglosando obtenemos:

- Su profesión actual es variada, pero en general cercana a la problemática educativa o a los aspectos del producto creativo elaborado por los niños.

- Poseen varias carreras en su mayoría y éstas están relacionadas con la educación o con la imagen, la lingüística o el arte. Lo que presupone una flexibilidad y unos conocimientos por parte de los jueces para valorar este trabajo.

- Las edades extremas están contenidas entre 24 y 39 años lo que supone unos límites adecuados para que exista suficiente madurez. La edad media es de 30 y la más repetida (moda), de 25.

- En cuanto a la residencia dos viven en pueblos y los demás en ciudad, 5 en Madrid y 5 en Guadalajara.

- Son del sexo masculino 5 y 7 del femenino.

- Sólo hay un extranjero, residente en España.

- Dos de los profesores de EGB son expertos en dibujo infantil y otros dos, en lingüística.

Los jueces precisaron 4 sesiones de 3 o 4 horas para poder emitir su juicio. Todos los jueces valoran todo el material. Durante las sesiones de evaluación se tomó por norma no hacer comentarios, tanto verbales como no verbales.

El proceso seguido fue el siguiente:

-Elección de los jueces: El criterio fundamental de elec-

ción se cifró en el tipo de profesión y estudios, según la siguiente distribución:

- . 2 licenciados en imagen
- . 2 profesores de EGB expertos en dibujo
- . 2 profesores de EGB expertos en lingüística infantil
- . 2 psicólogos
- . 2 sociólogos
- . 2 personas no relacionadas con el mundo de la enseñanza ni de la imagen.

Por otra parte, era deseable una cierta dispersión en la edad y un equiparamiento en sexos.

Se informó a las personas elegidas del contenido de su tarea a realizar para obtener su conformidad.

- En una hoja de protocolo cuadro nº 61 para la evaluación de las formas icónicas, se ha dispuesto en la coordenada superior un espacio para el grupo de cada colegio y en las abscisas los aspectos de evaluación: Fluidez, flexibilidad, originalidad (Relato -R- y Técnica -T-), elaboración (Relato -R- y Técnica -T-), opacidad, integración, expresividad y valoración total.

- Los jueces recibieron unas instrucciones precisas para llevar a cabo su tarea.

- Información de cada una de las formas icónicas sobre las que habrán de efectuar sus puntuaciones, así como indicación de las limitaciones, de tiempo para la película, o de unidades para las demás formas icónicas y a qué intención responderían.

- Definición precisa de las categorías, criterios de evaluación y expresión cuantitativa.

### CRITERIOS DE VALORACION

Se han de valorar diversos relatos verbo-icónicos, a partir de un relato escrito. Es esencial, por tanto, tener en --- cuenta los elementos fundamentales del relato:

- Personajes
- Acciones
- Indicios (atmósfera, matices, caracterizaciones, detalles, etc.)
- Secuencias (partes estructurales en que se articula el texto)

Estos elementos son pertinentes para cada valoración, de cualquier forma icónica, excepto en los casos que se indique lo contrario.

El relato icónico es diferente para cada uno de los colegios, por lo que la base es el texto original, correspondiente. Antes de iniciarse la valoración será preciso, por tanto, leer el correspondiente texto escrito.

La valoración es de 1 a 5.

#### FLUIDEZ:

- Capacidad para producir muchas ideas. (Ya sea en personajes, acciones, inicios o secuencias). (El número de unidades o tiempo de cada trabajo es igualmente significativo).

#### - Valoración:

- . Muchas menos que el texto original.....1
- . Menos.....2
- . Igual.....3
- . Más.....4
- . Muchas más.....5

Este criterio para la ilustración y collage se ha de aplicar al número de escenas significativas elegidas por los niños y, dentro de las elegidas, a cada una de ellas.

#### FLEXIBILIDAD:

- Capacidad para hallar ideas de órdenes diversos
- Capacidad de adaptación, manteniéndose dentro de unas - mismas categorías.
- Valoración:
  - . Se separa del texto original, pero es incoherente y no llega a adaptar el texto escrito a un relato verbo-icónico.....1
  - . No realiza ninguna modificación, y deficiente --- adaptación del texto escrito al icónico.....2
  - . Adapta el texto escrito al icónico sin orientar/ nuevas perspectivas.....3
  - . Adapta el original, orientando nuevas perspectivas.....4
  - . Adapta el texto escrito y consigue nuevas perspectivas.....5

#### ORIGINALIDAD:

- Capacidad para producir diverso grado de novedad.
- Capacidad para producir "sorpresas eficientes". El problema es solucionado de una forma imprevisible, lo que/ causa sorpresa significativa y eficiente.
- Infrecuencia de respuesta.

#### ELABORACION:

- Contiene el número de elementos necesarios para que algo se exprese por sí mismo.
- Grado de perfeccionamiento logrado.

- Capacidad para producir algo completo, elaborado, trabajado.

Los factores de originalidad y elaboración quedan subdivididos en dos aspectos: R que hace referencia al relato en los términos reseñados y, T a la técnica utilizada.

#### OPACIDAD:

- Capacidad para complejizar algo. (Vg. cómo se desvela la intigra del texto).
- Grado de inteligibilidad funcional, de una forma expresiva y consciente. (Vg.: elipsis, flhas-back, etc.).

Algo es opaco cuando necesita ser descrito, cuando su complejidad estructural, precisa un análisis del contenido para poder ser entendido adecuadamente según la presunta intencionalidad del autor. La opacidad no presupone la no inteligibilidad. Ahora bien, la opacidad puede venir dada tanto por la estructura del relato en sí mismo, como por las técnicas expresivas utilizadas. En realidad unas precisan de otras.

#### INTEGRACION:

- Capacidad para producir algo armónico y coherente.
- Adecuada organización interior del relato icónico. Equilibrio entre las partes.

#### EXPRESIVIDAD:

- Capacidad para producir "belleza". Calidad artística.

#### GLOBAL:

- Valoración global tanto del relato icónico como de la técnica utilizada.

La mayor dificultad de los jueces para la evaluación se ha centrado en el factor "opacidad" seguido de "flexibilidad".

El factor "elaboración" ha sido el de más fácil decisión seguir o por "fluidez" y "expresividad".

Estos criterios han sido entregados en un texto escrito a cada juez, además de un profuso comentario sobre el contenido/ del mismo, acompañado de abundantes ejemplos.

El autor de la tesis también ha efectuado su evaluación, conforme a los criterios utilizados por los jueces y antes de iniciar el análisis específico de los productos y procesos de trabajo de los grupos.

Dado que este tipo de valoración por jueces puede entrañar un cierto grado de subjetividad se han elegido como se sabe varios jueces, 12 que es un número que se considera adecuado y sus puntuaciones van a ser objeto de estudio estadístico/ para conocer el grado de concordancia entre ellas.

El coeficiente de concordancia utilizado es la W de Kendall.

En la tabla nº 79 se recogen las puntuaciones directas de los jueces en su valoración de la forma icónica, película. Al factor global se le ha asignado un peso: 2 x valor asignado.

La tabla nº 80 presenta el estudio estadístico del coeficiente de concordancia W de Kendall para película.

La puntuación directa de los jueces ha sido transformada/ en rangos que corresponde a las columnas 1-12 del cuadro. La columna 13 recoge la suma de los rangos correspondientes al grupo de película de cada colegio. La columna 14 indica la diferencia (D) entre la media de la suma de rangos  $\frac{936}{12}$  y la suma de rangos de cada fila. La columna 15 es la diferencia al cuadrado.

La fórmula de la concordancia W de Kendall es la siguiente:



$$W = \frac{12 (D)}{m (N) (N-1)} = \frac{12 (15.208,5)}{144 \times 12 \times 143} = \frac{182502}{247.104} = 0,738563$$

N = nº de grupos

m = nº de jueces

La cuantía del coeficiente de concordancia W de Kendall - indica el grado de acuerdo entre los jueces respecto de la calificación de los grupos. El acuerdo total corresponde al caso W = 1 y la carencia total, W = 0. Dado que se ha obtenido ---- W = 0,738563, la concordancia es significativa.

En la tabla nº 81 se recogen las concordancias de los - jueces en cada una de las demás formas icónicas, con indica--- ción de suma total de rangos, suma promedio de rangos, nº de - grupos evaluados, nº de jueces, suma de diferencias de cuadra- dos y concordancia W de Kendall.

Observada la concordancia de los jueces para cada una de/ las formas icónicas, y según la literatura al uso, podemos de- ducir que el grado de concordancia alcanzado nos permite utili- zar las valoraciones de los jueces sobre los trabajos producti- vos de los niños para proseguir nuestra investigación y usar-- las en nuevos estadísticos.

COLEGIO	J U E G O S											CURSO 7º FORMA ICONICA PELICULA
GRUPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
C 2 P	27	31	21	22	29	35	28	31	30	29	27	38
C 1 P	29	29	19	26	28	37	20	30	26	21	26	28
G 2 P	40	40	31	43	39	44	38	36	32	34	35	42
G 1 P	40	30	30	13	31	42	27	35	31	34	32	35
M 2 P	39	44	47	42	43	41	18	44	40	45	34	51
M 1 P	38	33	29	35	28	33	21	26	28	33	31	36
A 2 P	33	34	36	33	37	43	35	36	36	38	32	39
A 1 P	34	28	13	23	24	19	30	27	27	23	30	27
T 2 P	36	18	17	26	24	19	25	35	25	23	22	37
T 1 P	25	20	18	21	27	26	26	26	20	20	23	26
E 2 P	44	50	49	54	50	50	53	55	44	44	38	48
E 1 P	36	35	22	30	30	34	28	32	29	24	29	36

Tabla nº 80	RANGOS DEDUCIDOS DE LOS DATOS DIRECTOS APORTADOS POR LOS JUECES													SUMA de RANGOS	D	D <sup>2</sup>
	COLEGIOS ↓ GRUPOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
	C 2 P	11	7	8	10	7	6	5'5	8	6	7	9	7	91'5	13'5	182'25
	C 1 P	10	9	9	7'5	8'5	9	11	9	10	11	10	10	114	36	1.296
	G 2 P	2'5	3	4	2	3	2	2	3'5	4	4'5	2	3	35'5	4'5	1.806'25
	G 1 P	2'5	8	5	12	5	4	7	5'5	5	4'5	4	6	68'5	9'5	90'25
	M 2 P	4	2	2	3	2	5	12	2	2	1	3	1	39	39	1.521
	M 1 P	5	6	6	4	8'5	8	10	10	8	6	6	9	86'5	8'5	72'25
	A 2 P	9	5	3	5	4	3	3	3'5	3	3	5	5	51'5	26'5	702'25
	A 1 P	8	10	12	9	11'5	11'5	4	11	9	9'5	7	11	113'5	35'5	1.260'25
	T 2 P	6'5	12	11	7'5	11'5	11'5	9	5'5	11	9'5	12	8	115	37	1.369
	T 1 P	12	11	10	11	10	10	8	12	12	12	11	12	131	53	2.809
	E 2 P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	14	64	4.096
	E 1 P	6'5	4	7	6	6	7	5'5	7	7	8	8	4	76	2	4
	TOTAL	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	936		Σ=15.208'5

Tabla nº 81	FORMAS ICONICAS	Σ t DE RANGOS	SUMA PROMEDIO DE RANGOS	Nº DE GRUPOS	Nº DE JUECES	Σ D <sup>2</sup>	W DE KENDALL
	PELICULA	9 3 6	7 8	1 2	1 2	15.208'5	0'7385
	MONTAJE AUDIOVISUAL	1 . 0 9 2	8 4	1 3	1 2	13.623'0	0'5198
	FOTOCUENTO	1 . 0 9 2	8 4	1 3	1 2	19.204'2	0'7327
	COMIC	1 . 2 6 0	9 0	1 4	1 2	18.378'0	0'5609
	ILUSTRACION	1 . 4 4 0	9 6	1 5	1 2	18.950'0	0'4699
	COLLAGE	1 . 0 9 2	8 4	1 3	1 2	17.811'5	0'6793

Consideraciones en torno a la creatividad. (3.1.5.8)

Los niños han ejercido su creatividad en las actividades icónicas propuestas.

Sabemos que Guilford y Torrance, entre otros, consideran la sensibilidad ante los problemas como uno de los signos indicativos de la creatividad.

Ya desde el principio de la experiencia, a los niños se les suscita un problema: la invención de un texto narrativo / escrito para ser expresado en imágenes, según diversas formas icónicas. Ante este estímulo, cada uno de ellos responde con / distinto tipo y grado de sensibilidad. El resultado es la producción de un texto narrativo, en cuyo proceso intervienen un gran número de variables personales: su capacidad potencial y actualizada, su actitud, su motivación y, por supuesto, cómo / es percibido el problema. Este marco perceptivo de la sensibilidad ante la tarea estará presente a lo largo de todo el proceso de la experiencia:

- Escritura del texto narrativo.
- Elección del mismo para su expresión en imágenes.
- Confrontación y aceptación de la forma icónica correspondiente, ya dentro de la dinámica del grupo, donde el individuo ha de desarrollar su actividad.
- Elaboración del proyecto-guión.
- Realización icónica del proyecto en sus diversas fases, en cuyo proceso se ofrecen posibilidades de cambio, reorganización y perfeccionamiento del producto.

La sensibilidad ante el problema, la urgencia de dar repuesta al estímulo, va precisando nuevos contornos.

Por otra parte, es manifiesto que existe una sensibilidad de grupo en cuanto tal, que vendría a ser la resultante / de la confluencia de todas las individuales, pero que no es / igual a la suma de las mismas, que es más o menos, porque dicha resultante implica no sólo la cantidad, sino la cualidad y dirección. La relación creativa intragrupal es un fenómeno complejo.

La capacidad de análisis se ejerce fundamentalmente en el proceso de elaboración del guión. El texto escrito se ofrece a nuestra mirada como una unidad, como una historia que comunica una idea. Pero esa historia es la organización de una serie de "hechos narrados". Por tanto, la primera tarea consiste en definirlos y delimitarlos para traducirlos en "hechos de imagen".

En el ejercicio de la capacidad de análisis, cada grupo / ha seguido un comportamiento diferente que, en algunos casos, / ha adquirido la categoría de método de trabajo. Así, entre / otras alternativas, los grupos organizaron la elaboración del / proyecto:

- Distinción y delimitación de cada "hecho narrado", / para expresarlo en uno o varios "hechos de imagen".

- Agrupación en una sola secuencia de varios "hechos narrados", atendiendo a una unidad de acción general, al tiempo, al espacio, o a otras relaciones. Su expresión en imágenes puede quedar definida por uno o varios "hechos de imagen".

- Subdivisión de un mismo hecho narrado en otros, y / su correspondiente expresión en imágenes.

- Reorganización de varios "hechos narrados", cuyo / orden no se corresponde con el del texto escrito.

En las demás etapas de la tarea, se pone de manifiesto la capacidad de análisis que rompe los esquemas y libera información para su ulterior utilización. En definitiva, como dice / Guilford, "las estructuras simbólicas deben romperse antes de que se puedan construir otras" nuevas.

La capacidad de síntesis se pone de manifiesto fundamentalmente en la finalización del trabajo, pero también en cada uno de los procesos, ya que el análisis es un paso previo para la reconstrucción de la obra total bajo una nueva perspectiva que trata de integrar de nuevo los elementos en un todo coherente.

La capacidad de fluidez se ha manifestado a la hora de / buscar múltiples soluciones a un mismo problema. Así, para expresar un fragmento del relato en imágenes, han podido presen

tar diversas alternativas, definiendo, por ejemplo, en cada caso, el número y clase de planos, tiempo de duración, términos, / definición de imagen, angulación, etc. Cuando se han dado soluciones variadas, se ha ejercido la capacidad de fluidez, y cuando éstas no han sido frecuentes en otros grupos, o nos han causado sorpresa por su nuevo modo de hacer, la capacidad en ejercicio ha sido la originalidad.

La introducción de cambios durante el proceso de trabajo , ha supuesto la flexibilidad y la redefinición, ya que todo cambio puede alterar total o parcialmente el significado de los / elementos anteriores o posteriores al punto en que se introduce el cambio.

La elaboración es imprescindible en todo trabajo, y su mayor o menor grado ha influido de una forma marcada en la creatividad del producto, al tiempo que lo ha dotado de un particular estilo.

La evaluación, factor, según Guilford, muy poco estudiado/ hasta el momento, está presente en todas las etapas del trabajo. Y es un modo pertinente de ejercer un control sobre la calidad/ del producto. Entendido así, es un factor convergente en la creatividad, y no divergente. En cualquier caso, creo que la función de este factor no ha sido suficientemente entendida, ya que no/ se trata de limitar la originalidad o la divergencia, sino de / controlarla. Es más, nuestras observaciones sobre el trabajo realizado por los niños y el estudio de su comportamiento creativo, muestran que opera aquí fundamentalmente la actitud creativa. Así, algunos grupos han utilizado esta capacidad para desechar aquellas ideas que no eran originales y para elegir las novedosas, variadas y significativas, mientras que otros la han / utilizado para aceptar las ideas y productos más cercanos a la conformidad y al estereotipo.

*"El apetito de saber nace de la duda" (André Gide).*

*"La conquista de lo superfluo -- proporciona una excitación más espiritual que la conquista de lo necesario. El hombre es una creación del deseo, no una creación de la necesidad" (G. Bachelard).*

*"Otorgó a lo cotidiano la dignidad de lo desconocido" (Novalis).*

### 3.2.- Actividad de interpretación recreativa icónica.



## ACTIVIDAD DE INTERPRETACIÓN RECREATIVA ICÓNICA.

Esta actividad propone cinco tareas que son idénticas para cada una de las formas icónicas.

Cada grupo habrá de aplicar esos ejercicios a la forma icónica correspondiente, cuyo material de trabajo es el producto / creativo realizado por el curso 7º del mismo Colegio.

El nombre genérico de la actividad está tomado del contenido del primer ejercicio. Éste supone la recepción de un mensaje incompleto, toda vez que el producto anterior ha sido mutilado, al sustraerle la parte verbal y sonora.

En los restantes ejercicios es también el receptor quien pone en marcha su cualidad de sujeto activo de la comunicación, para introducir modificaciones que, si de un lado pueden llegar a constituir simplemente un juego, de otro, pueden originar un nuevo producto creativo y, en todo caso, surten la penetración de los receptores en códigos y materiales que les proveerán de una cosmovisión más amplia e integradora, a través del entendimiento profundo de los medios de comunicación y creatividad.

Con esta actividad, estamos contribuyendo a orientar a los niños en un mundo escrito cada vez más en claves icónicas y donde se cotizan altamente los individuos que, aparte de una cualificación específica, posean una orientación global ante los problemas, tengan una concepción teleológica y posibilista de sus actividades y, por encima del trabajo mecánico, puedan identificarse como individuos a los que se les paga por las ideas nuevas que aportan a la organización.

### ACTIVIDAD DE INTERPRETACION RECREATIVA ICONICA

El trabajo de interpretación recreativa icónica tiene como / elemento de base el propio material visual producido por el gru-- po de la forma icónica correspondiente de la actividad de creación icónica de cada Colegio.

Así pues, por ejemplo, el grupo de fotocuento de la actividad de interpretación recreativa icónica del Colegio Gualvillabí (cur-- so 6º), trabajará con el material producido por el grupo respecti-- vo de fotocuento del mismo Colegio. El trabajo de 7º era desconoci-- do por los niños de 6º. Una de las bases del curso de 7º consistía en no comentar el contenido de la tarea realizada en el grupo. Por otra parte, en la mayoría de los casos, el periodo transcurrido en-- tre una y otra actividad superaba los cuatro meses.

Actividades: Las actividades propuestas son las mismas para / todas las formas icónicas:

1.-Interpretación del contenido del material de los relatos / icónicos, una vez privados éstos del código sonoro y verbal, des-- cribiendo por escrito la historia. Se respeta el orden de las imá-- genes del relato inicial. Deben reali--arse varias lecturas.

2.-Escribir el mayor número de títulos sugerentes, origina--- les, variados y adecuados al contenido del material visual, para / cada uno de los relatos.

3.-Introducir perfeccionamientos en los relatos, después de -/ haberlos visionado íntegramente, incluido el código verbal y sonoro.

4.-Expresión plástica sobre el contenido de los relatos. Va--- rias realizaciones.

5.-Introducir variaciones diferentes en el relato, ya sea añã diendo nuevos personajes, terminando la historia de forma diferente, o, manteniendo la idea central, presentar la hª divergentemente, etc.

Valoración: Cuantitativamente, se puntúan de 1 a 5 cada uno de los factores que a continuación se citan:

Fluidez: Atendiendo a la cantidad de productos realizados por cada grupo en cada tipo de actividad ( para el ejercicio 1, se atiende al número de lecturas y a la minuciosidad de la expresión del relato).

Flexibilidad: Según la variedad de la producción de cada grupo.

Originalidad: Según la ingeniosidad de las respuestas o realizaciones, ya sea en su aspecto temático expresivo.

Coherencia-Elaboración: Según la adecuación de los ejercicios o elaboración de los mismos, respecto al material de origen, atendiendo al tipo de tarea.

Muestras de trabajos realizados por los niños.

Ejercicio 1. Interpretación:

Así interpretaron los niños del C. Nicaragua el texto de la película "Historia desgraciada de un niño huérfano":

"Estaba un niño llorando en una escalera porque se había roto la ropa.

Lo vio un señor y le dio pena. Intentó alegrarle y lo llevó a la tienda a comprarle ropa. Luego fueron a comer a un restaurante y el chico le contó lo que había pasado. Al acabar de comer, se fueron y vieron un puesto de helados y se compraron uno. Vieron a unos chicos que querían hacerse amigos de ellos y se hicieron amigos.

El chico subió a la casa del señor con él, y allí escribió una carta y la dejó allí. Se bajó a la calle y le dio un dolor muy grande en la tripa. El hombre vio la carta y fué corriendo. Pasaron las horas y encontró al niño que murió y el señor, al verlo, se tomó una pastilla y murió.

Los chicos subieron antes, detrás de ellos a su casa y entraron/ y se escondieron. Al irse el señor porque vio la carta, los chicos salieron y le robaron el dinero al señor".

Otro grupo del mismo Colegio interpretó así el producto del grupo de ilustración:

"Era un chico que estaba triste porque su padre era bandolero. Un hombre de la banda de su padre, le dijo que éste le quería/ ver.

Fué al lado de su padre y éste le dio un abrazo y le confesó que ya no volvería a ser ladrón. Un día le llevó de compras al chico, pero lo que ellos no sabían es que había compinches disfrazados/ de mercaderes. Estos, al verlos, raptaron al padre, y el chico / les pedía que le soltaran; pero ellos no quisieron y apresaron / al hijo porque su padre se había escapado.

El pobre padre le buscaba desesperadamente por el mercado.

Entre tanto, los bandidos obligaron al chico a guiarles hasta la guarida de su padre.

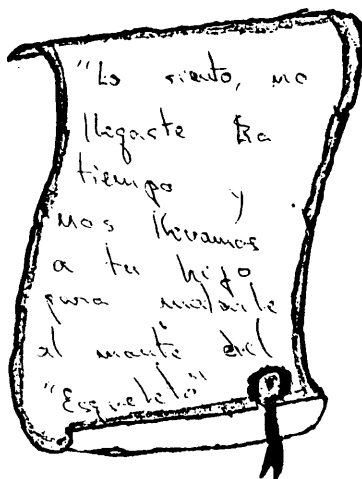
El chico dijo a su padre que si no les entregaba el botín antes/ de las 10 horas, mataban al chico.

El padre dijo al chico que iba en busca del tesoro.

Pasaron las horas y llegaron las 10 h. minuto a minuto, segundo a segundo y el padre no regresaba.

A las 10 en punto un bandolero se acercó a la casa; cogió al chi co y dejó una nota.

Poco después llegó el padre, desesperado subió a la casa y vio / la nota; la inscripción rezaba así:



Rápidamente subió el padre al monte, y al ver a su hijo asesinado, se mató de lo desgraciado que se sentía".

Con un material más bien pobre y deficientemente expresado, este grupo fue capaz de construir una historia compleja y rica. La parquedad de elementos descriptivos y narrativos, la indumentaria y expresión gestual, fundamentalmente del padre adoptivo, / en la ilustración narrativa, son conjugados por este grupo, alejándose del texto escrito y de la intención creadora del grupo / que diseñó la ilustración narrativa. Sin embargo, el grupo de interpretación ha analizado el material icónico, y su historia no / es, en absoluto, incoherente, sino adaptadora de la información / disponible.

Interpretación del trabajo de fotocuento del Colegio Inmaculada / de Gijón:

"Los jugadores están a punto de salir, saltan al campo, hay muchos gritos por el público. Hacen fotos a los dos equipos. El locutor va a entrevistar a uno del Pathos. Le está haciendo algunas preguntas. Un locutor anuncia las alineaciones. Se hacen las fotos de rigor. Va a comenzar el partido. Los jugadores luchan / por la pelota. El público anima a los dos equipos. El árbitro pita falta, los jugadores están preparados para el remate, rematando sin pensarlo dos veces. El Pathos mete gol. El marcador del / gol salta de alegría. Hay varios contraataques. Una pequeña pelea se inicia y da lugar a una gran pelea y el árbitro pita el / final del partido. Se termina el partido y se conecta con la emisora central".

## 2.- Títulos para los relatos.-

Algunos títulos aplicados a los relatos fílmicos:

- "El ladrón cae en la trampa". (S. Antonio. Cáceres. E2b)
- "Los amigos en acción". (S. Antonio. Cáceres. E2b)
- "Pena por la muerte de la fantasía". (Primo de Ribera. Gijón. Alb)
- "Suicidio por la muerte del hijo adoptivo". (Nicaragua. Madrid. Mlb)

- "Antideportividad hasta en el fútbol infantil". (Inmaculada. / Gijón. A2b)
- "Cuento de niños". (Maristas. Guadalajara. G2b)
- "Un hombre enfermo". (Gabriel y Galán. Cáceres. E1b)

Algunos títulos aplicados al montaje audiovisual:

- "El sueño de un empollón". (Maristas. Guadalajara. G2b)
- "El bolígrafo y el niño". (Maristas. Guadalajara. G2b)
- "Vuelven los niños". (Cardenal Mendoza. Guadalajara. G1b)
- "El pueblo que se quedó sin niños". (Cardenal Mendoza. Guadalajara. G1b)
- "Cómo producir la invisibilización". (Maristas. Madrid. M2b)

Algunos títulos aplicados al fotocuento:

- "El culpable, inocente". (Gualvillalbi. Tarragona. T1b)
- "Ganar amigos". (Gualvillalbi. Tarragona. T1b)
- "Justo castigo". (La Salle. Tarragona. T2b)
- "Dejaron de ser niños". (Primo de Rivera. Gijón. A1b)
- "Pobre rico, rico pobre". (La Salle. Tarragona. T2b)
- "La ciencia avanza". (Maristas. Madrid). M2b)

Algunos títulos aplicados a la ilustración:

- "El padre bandolero tenía un gran corazón". (Nicaragua. Madrid. M1b)
- "Acción de héroes". (S. Antonio. Cáceres. E2b)
- "El ladrón perseguido". (S. Antonio. Cáceres. E2b)
- "Mi querido bolígrafo". (Maristas. Guadalajara. G2b)
- "La vuelta de los niños, una fiesta". (Cardenal Mendoza. Guadalajara. G1b).

Poner título a las cosas es tanto como nombrarlas. Nombrarlas es identificarlas. Darles un papel, un rol. Cuando los / , hebreos o los griegos, las tribus de África o los indios americanos... ponían nombre a los seres humanos o a las cosas, penetraban en su esencia y era una forma de definir las, destacaban un /

rasgo. Los apodos en nuestros días son una forma de rebautizar , algunas veces de forma injusta y malévola. ¡Cuántos instrumentos técnicos de nuestra época conjugan vocablos griegos que definen/ plenamente sus características! Desde el teléfono al microscopio. Así pues, este ejercicio no es en modo alguno banal. Se exige el análisis, la penetración de la "verdad estructural" de que habla Torrance, una fina sensibilidad imaginativa y una capacidad de / síntesis para expresar, resumir en una breve proposición, el contenido de un relato. De los muchos títulos descritos, sólo algunos dirán todo y sólo lo que tengan que decir.

Titular un relato es, de alguna manera, hacer una lectura / temática del mismo: es hallar la significación justa que alcanza al lector.

### 3.- Perfeccionamiento de los relatos icónicos.-

La tarea de perfeccionamiento es uno de los ejercicios que Torrance propone en uno de sus test para medir la capacidad creativa. Nosotros lo utilizamos como un instrumento para detectar / el comportamiento de los grupos, sin pretender, por supuesto, / una medición tipo test. Pretendemos observar, por otra parte, cómo puede mejorar o hacerse más atractivo un relato icónico dado.

El grupo de película de la actividad de interpretación re-- creativa icónica del C. Santísima Trinidad de Córdoba (C2b) propuso estos perfeccionamientos para la película:

- A) "Que el blanco estuviera casi siempre montado en un árbol / tocando el instrumento de viento laminar y tirando con su escopeta de compresión o de plomillos".
- B) "Que al final del reportaje no estuviera el blanco en la / fiesta de los negros comiendo y pasándolo bien, ya que no había trabajado nada en todo el otoño, aunque en el reportaje aparecía la generosidad de los seis negros, dejando al blanco que comiera y participando en su fiesta, pero a nuestro gusto los negros / no han debido invitarlo".
- C) "Que la cámara debería haber recogido mejor cómo los negros

se esforzaban por encontrar comida para el invierno. Entonces, / entre esas imágenes podría haberse visto al blanco tocando su ar mónica plácidamente".

- D) "Deberían haber rodado al blanco dentro de su casa, con lujo y bien vestido. Un día de invierno, el blanco va a comer y no tiene un pedazo de pan que llevarse a la boca!"

- E) "La cabaña de los negros nos ha parecido que tenía pocos vi veres para lo que trabajaban".

El grupo de collage de interpretación recreativa icónica del Colegio "La Inmaculada" de Gijón propuso un interesante perfeccionamiento. Curiosamente la técnica que ellos propugnan ya la / había utilizado parcialmente para la confección de su collage / el grupo de creación icónica de los M. Maristas de Guadalajara, / dando movilidad a los brazos de algunos personajes mediante un / hilo que finalizaba en un botón.

Entendieron perfectamente el collage de sus compañeros, que básicamente estaba compuesto por planchas con personajes fijos. Los jugadores, árbitros, entrevistador, locutor y público eran / recortes de la prensa gráfica deportiva. Con este material expresaron las peripetias del relato escrito.

El grupo de interpretación, tal vez inspirándose en los futbolines o en juguetes de tipo magnético, proponen un cambio radical en la construcción del collage. No recogemos la cita textual porque lo explicaron oralmente. Se entusiasmaron con la idea y, para nuestra sorpresa, a los pocos días, al volver al Colegio para realizar otra prueba, me presentaron un croquis y alguna de / las figuras recortadas y móviles.

En esencia, se trataba de dos planchas de collage. En una / de ellas se pegaba el recorte de una silueta de TV. y, por detrás, recortando el espacio de la pantalla, se hacía aparecer la figura de un presentador que sería el locutor del partido. En la otra plancha, se dibujaba un campo de fútbol con las marcas reglamentarias, dos porterías y, muy pegado a los laterales, el vestuario y las vallas.



A continuación se hacen las siluetas en cartón duro de los 22 jugadores del partido, cada uno con los colores de su equipo / (unos del Madrid y otros del Sporting de Gijón), la del árbitro, la del entrevistador y la del público que está viendo el partido. Todas las figuras son móviles, excepto las de los espectadores, /

Para contar la historia, bastaría situar a los jugadores y moverlos de un sitio para otro dentro del campo, disputándose un balón (no se pusieron de acuerdo en si el balón debería ser una / bola de goma o un trozo de papel de aluminio arrugado).

Incluso llegaron a distribuirse las funciones para mover / las figuras de los collages: todos querían hacer salir a los jugadores de los vestuarios. Por fin, se llegó a un acuerdo para / asignar estos cometidos deportivos. En definitiva, se habían / construido un juguete.

El grupo de collage de interpretación del C. Maristas de Madrid propuso estos perfeccionamientos:

- A) "Que la máquina invisibilizadora tuviera un pilotito que se pudiera encender y apagar. Al encenderla, es cuando no se veía/ la persona que estuviera delante y, al apagarla, se volvería a / ver".
- B) "Habríamos hecho la máquina con papel charol metálico".
- C) "Aunque no están mal dibujados los personajes, nosotros les habríamos añadido más detalles".

#### 4.- Expresión plástica

Tal vez se pueda considerar este ejercicio como redundante. Pero no es así: en primer lugar, porque los grupos que los reali-  
zan son diferentes de los que elaboraron los relatos icónicos; / en segundo lugar, porque es una forma común de redefinir, desde/ el punto de vista plástico todos los relatos en cualquiera de sus formas icónicas. Se trata de expresar concisamente una historia en unos pocos dibujos, exigiéndose mayor síntesis expresiva para las formas: comic, ilustración y collage. La presumible facilidad de los grupos de ilustración para la nueva expresión plástica, en

razón de que ya poseen un modelo es sólo aparente, ya que no se trata de una copia, sino de una nueva creación.

Recogemos como muestra de los trabajos realizados:

- La expresión plástica del grupo del montaje audiovisual / de S. Antonio de Cáceres. Pág. 893-895
- La primera página del trabajo del grupo de comic del C. / Santísima Trinidad, que es una macroviñeta casi al estilo de un collage.
- Uno de los dibujos del grupo de ilustración del C. Nicaragua de Madrid.

##### 5.-Introducción de variaciones en el relato:

Recogemos una muestra de los trabajos realizados:

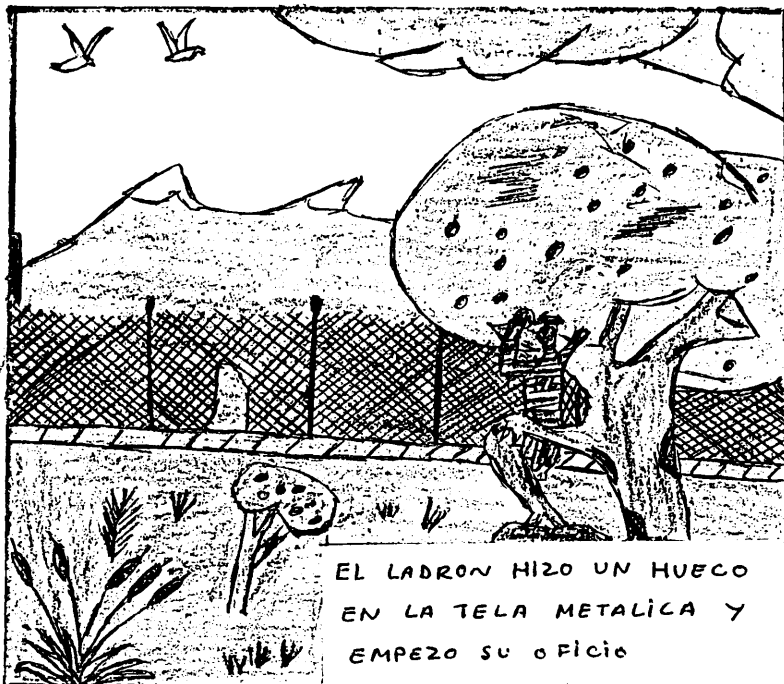
Una de las variaciones más curiosas e interesantes pertenece al grupo de ilustración del C. Mendoza de Guadalajara, que -- terminaron la historia de la siguiente forma:

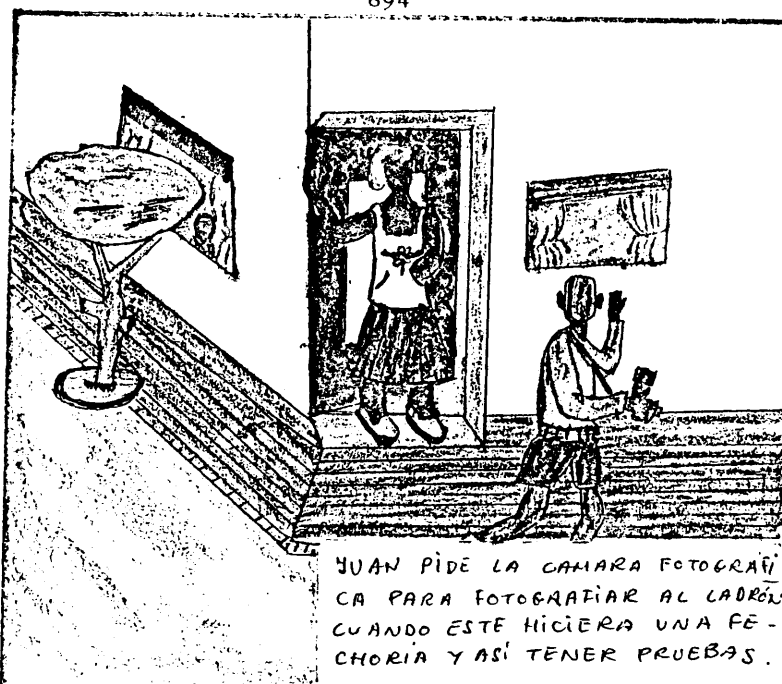
"La condición que deberían haber impuesto los niños expulsados del pueblo tenía que haber sido el que durante un mes, por lo menos, Javier fuese el alcalde y la secretaria la última niña expulsada. !!! Y nada de fiestas!!!. Las personas mayores a trabajar por el día y por la noche a instruirse al colegio. El maestro podía seguir en su puesto, porque iba a tener mucho trabajo, ya -- que por la mañana, de 9 a 1.30 irían los niños a clase y los mayores de 7 a 9 de la tarde. Los niños podrían durante toda la tarde dedicarse a sus juegos favoritos. Proponemos esta solución porque la gente de este pueblo tenía que ser muy inculta y muy bruta para echar a todos los niños del pueblo, aunque también tenían -- buen corazón ya que fueron después a buscarlos al monte".

Otras de las variaciones que presentamos es la del grupo de película del C. Gualvillabí de Tarragona:

"Llega un nuevo niño al colegio llamado Jordi. Es muy tímido, cuando le pregunta el profesor no sabe qué decir, aunque se /

sepa la lección. Como es muy endeble físicamente, tampoco puede/ participar en los juegos del recreo. Una vez se quedó sólo en / clase a la hora de salir al recreo. Otro niño, Roberto, le robó / un reloj digital al delegado de la clase durante la gimnasia que era a primera hora de la clase de la mañana. Los demás niños le/ echaron la culpa a Jordi, por lo que ya no sólo no le dejaban ju gar, sino que incluso le pegaban, cuando salían de clase. El pro fesor empezó a investigar quién se había llevado el reloj, hasta que pudo averiguar que había sido Roberto. Cuando los alumnos su pieron que no había sido Jordi el que había robado el reloj y -- que encima no se había chivado al profesor de que le pegaban a - la salida del colegio, le dejaron jugar con ellos y no practica- ban juegos violentos para que Jordi pudiera participar".

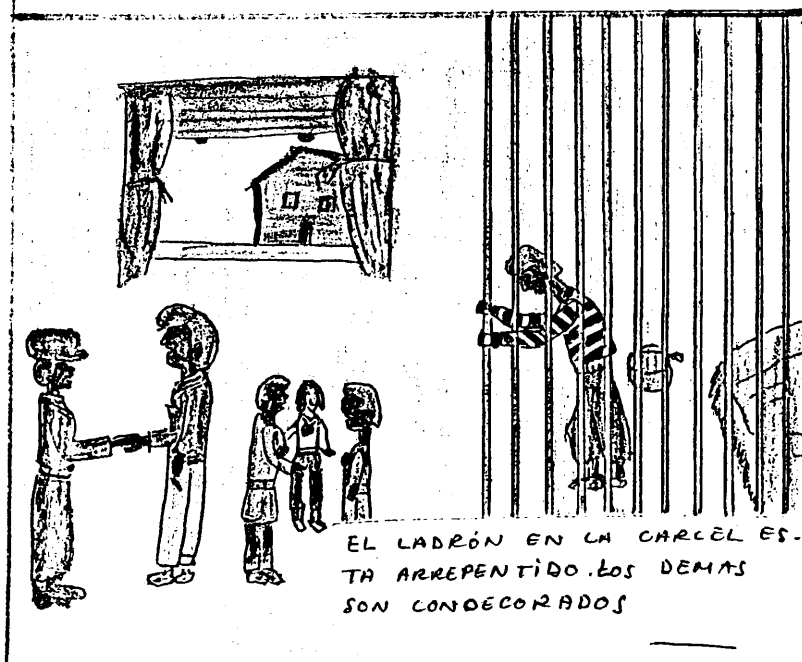




JUAN PIDE LA CAMARA FOTOGRAFICA PARA FOTOGRAFIAR AL LADRON CUANDO ESTE HICIERA UNA FECHORIA Y ASI TENER PRUEBAS.

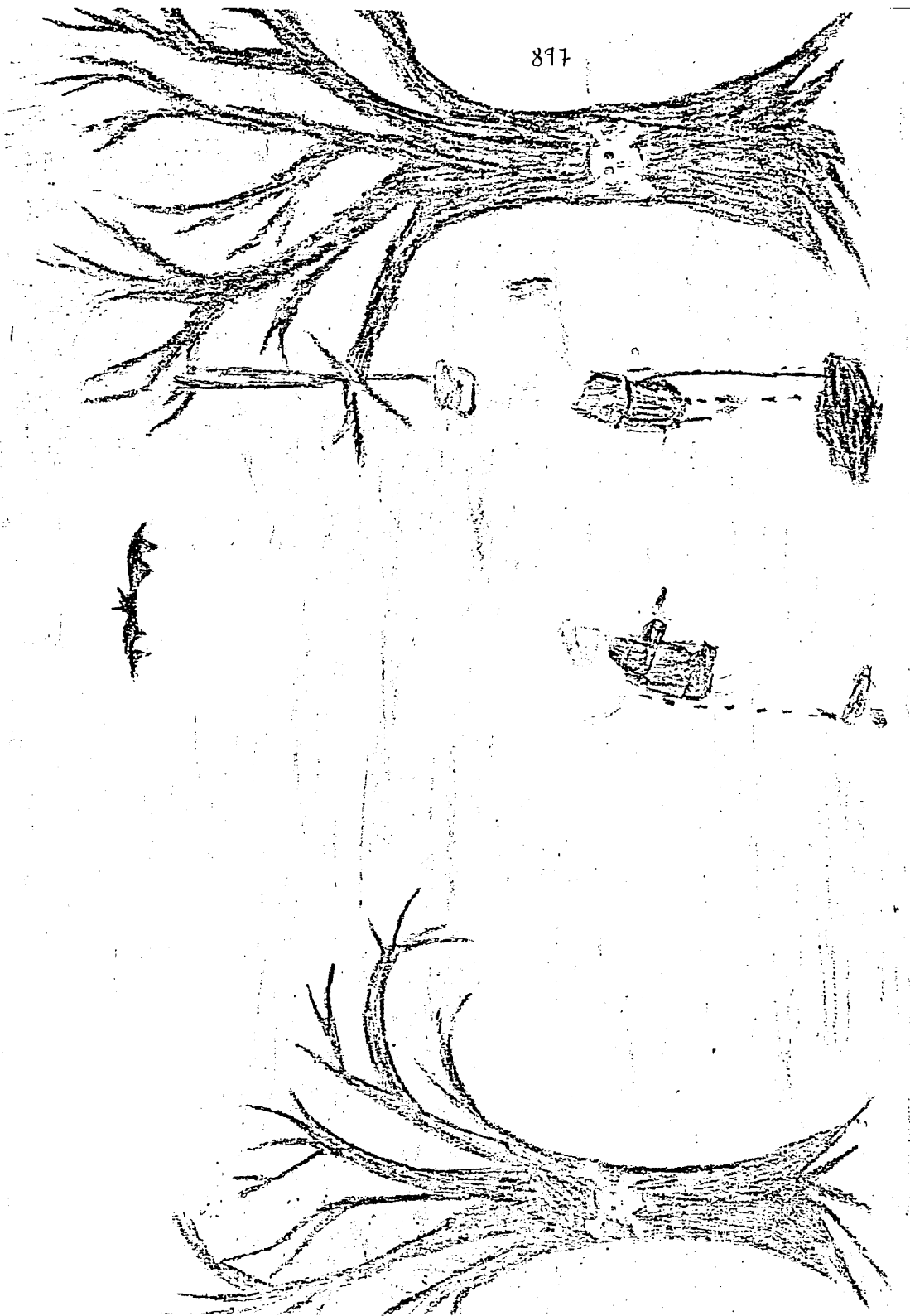


PEDRO Y ANTONIO FUERON ATRAPADOS POR EL LADRON Y MIENTRAS, JUAN Y SU HERMANO LE SACO UNA FOTO.



# LOS TRABAJADORES. by Yoc, 20







Actividad de interpretación recreativa icónica. CONCLUSIONES.

1.- Respecto a la interpretación de los contenidos de los relatos icónicos, una vez privados de los códigos sonoro y verbal, pero respetando la ordenación de las imágenes, se pueden recoger las siguientes observaciones:

a) En general para todas las formas icónicas, los niños / han sabido definir el tema del que trataba la historia.

b) La primera lectura ha sido la que más se ha acercado / a la historia original de los relatos icónicos de los grupos / de creación icónica.

c) Las lecturas siguientes han permitido a algunos grupos con un buen índice de creatividad conseguir interpretaciones / originales y, al mismo tiempo, coherentes.

d) La narratividad de la historia se ha seguido mejor en / las formas icónicas cuyas imágenes eran técnicas (P, D, F) que cuando las imágenes eran normales o manuales. (T, I, C). El orden de mayor a menor narratividad sería:

- Película
- Fotocuento
- Diapositiva
- Comic
- Collage
- Ilustración.

Las razones que pueden explicar este hecho son:

- En general, los relatos icónicos que han servido de material de trabajo, siguen un esquema lineal y expresan la historia definiéndola más por acciones que por diálogos o narración verbal.

- El cine ayuda más a la interpretación de la narratividad de la historia, en razón del movimiento. La diapositiva, / por la atracción que suponen las imágenes luminosas estáticas, concentrando la atención. Las demás formas icónicas favorecen / la interpretación por la posibilidad de observar simultáneamente las imágenes y porque no están sometidas a un tiempo determinado en la percepción del material. La diapositiva, el cine

ro de lecturas creativas y originales, hasta el punto de que, en casos extremos, se puede llegar a recrear relatos con un elevado grado de diversidad y originalidad.

Considero este tipo de ejercicio muy útil, no solamente para ejercitar la creatividad de los niños, sino para que se valore la imagen adecuadamente, con sus grandezas y servidumbres.

2.- Los títulos que los niños han sugerido para los relatos icónicos podrían incluirse dentro de la siguiente clasificación:

- Títulos descriptivos. Indican el contenido del relato: "El / ladrón cae en la trampa".
- Títulos con juego de palabras: "Pobre rico, rico pobre".
- Títulos globalizadores. Expresan la idea central del relato: "La Ciencia avanza".
- Títulos conclusivos. Indican cómo termina la historia: "Suicidio por la muerte del hijo adoptivo".
- Títulos que definen el contenido de la historia mediante la / unión de dos términos contradictorios: "El culpable inocente".
- Títulos que suponen una implicación afectiva: "Mi querido bolígrafo".

No hemos observado que una determinada forma icónica haya sugerido mayor número de ideas que otra, ni tampoco ideas más / diversas u originales. Sin embargo, los grupos con una alta capacidad creativa media han producido mayor número de títulos, / más variados, originales y coherentes, siempre dentro de la tónica dominante de escasa originalidad y alto grado de fluidez / (los grupos han producido un número elevado de títulos).

En términos generales, los niños prefieren los títulos con una enunciación sucinta, hasta el punto de que en muchos casos, los enunciados largos sufrieron una reelaboración para acortarlos.

3.- Perfeccionamiento de los relatos icónicos.

a) Los perfeccionamientos han afectado a :

- La estructura del relato, especialmente a la resolución

y el fotocuento, lo hacen por el tipo de imagen técnica que / presenta una mayor analogía con la realidad. La película, diapositiva, fotocuento y comic, porque los autores de los textos disponían de un mayor número de unidades icónicas para elegir / los momentos claves. El collage, por la "factualidad" de los / materiales. Las formas icónicas realizadas con imágenes manuales -comic e ilustración-, o mixtas -collage-, porque tenían / mayor independencia de los condicionamientos de la realidad. / Las imágenes dependían de su mente y de su habilidad para la / expresión gráfica.

e) Los relatos icónicos del grupo de creación icónica menos estructurados han permitido un mayor número de respuestas, así como respuestas más flexibles y originales; pero, con frecuencia, su coherencia ha sido menor.

A la vista de los datos obtenidos por las correlaciones / de los Rangos Ordenados de Spearman entre productividad creativa y capacidad de los miembros, y según nuestras observaciones, podemos plantear la siguiente hipótesis:

"La capacidad creativa media de los miembros del grupo in fluye más en la productividad de la tarea que el mismo material utilizado".

Probablemente la hipótesis precise una matización cuando / nos encontremos con situaciones extremas.

f) Los niños, al interpretar los relatos icónicos a partir de las imágenes exclusivamente, han abstraído el tema en / todos los casos. En la mayor parte de ellos, han seguido adecuadamente la trama narrativa, pero el sentido último de la / historia parece estar ligado a la conjunción de lo icónico con lo verbal. Una nueva hipótesis vendría expresada en los siguientes términos:

"Si bien es posible comunicar los contenidos de un relato únicamente por las imágenes de que consta, solamente comunica / en el sentido que le dieron sus creadores, cuando el relato in tegra texto e imagen".

En cambio, y como corolario de lo anterior, un relato verbo-icónico, privado de su texto verbal, permite un mayor número

del problema planteado. Varios grupos hubieran terminado la historia de una manera diferente.

- La caracterización de los personajes.
- La interpretación de los actores en las formas de imágenes técnicas.
- Los parámetros de la imagen.
- La ambientación de los escenarios.
- La elaboración, preferentemente de las imágenes normales.

b) El mayor número de perfeccionamientos ha sido aplicado a las películas, seguidas del collage. Los perfeccionamientos más originales son los del collage narrativo.

c).- Si seguimos la teoría de los principios creativos para estimular nuevas ideas, de Osborn (ver pág. 1227), los niños han introducido perfeccionamientos de este orden:

- Adición: aumento de personajes, peripecias, detalles en la ambientación, etc.
- Sustitución: han sustituido un final por otro, un gesto/por otro, etc.
- Material: han sugerido el cambio de un material por otro, especialmente en el collage.
- Adaptación: han intentado modificar lo existente, por ejemplo, cambiando los tonos de color en la ilustración narrativa.
- Recursos sensoriales: cambios de luz, movimiento, etc.
- Cambio de forma; perfeccionamiento referido principalmente a las figuras del comic.

Los principios creativos de reorganización, disminución, división y sustracción, apenas se han puesto en juego en este ejercicio.

#### 4.- Expresión plástica.

a) El trabajo realizado por los niños en esta tarea podría clasificarse en dos grandes apartados:

- Los que han utilizado el relato icónico como modelo para su realización plástica, tomando de él la ambientación de los lugares, el estilo de los personajes, la caracterización, etc.

- Los que han creado su propia forma de expresión, haciendo caso omiso, parcial o totalmente, del relato icónico primitivo. Este grupo ha sido significativamente menor que el primero.

b) Muchos grupos han preferido realizar un menor número de ilustraciones y dotarlas de más detalles.

c) Las variaciones introducidas se han referido preferentemente a los indicios.

d) Los grupos que han tenido como referencia la ilustración narrativa, han realizado una expresión plástica escasamente divergente, si exceptuamos dos grupos (M1b y A2b) que poseían un alto potencial creativo medio.

e) Para la continuidad en el relato plástico, han utilizado algunas de las técnicas ya descritas:

- La continuidad espacial, como es el caso de la expresión plástica del grupo de montaje audiovisual del C. San Antonio de Cáceres. Las dos primeras ilustraciones son de una bellísima factura. La continuidad queda definida por el paisaje, la alambrada y su roto, y las nubes. El diferente ángulo de visión y el encuadre ocultan o incluyen a los personajes de una forma expresivamente dramática. Observamos también cómo se representa el tiempo por medio de las distintas posiciones espaciales en el vuelo de los pájaros.

La identificación de los personajes mediante la figuración adecuada de los mismos, la utilización continuada de las formas y colores del vestuario, etc.

- Relaciones de causa-efecto entre las acciones.

f) Se observa una alta fidelidad al contenido y estructura de los relatos icónicos tomados como base.

g) Se hacen patentes dos fases en la realización de este ejercicio:

- Proyecto de realización, en el que han participado generalmente todos los miembros del grupo. Sin embargo, el dibujante o los dibujantes tienen una influencia decisoria que suele ser aceptada y estimulada por sus compañeros.

- Realización plástica, en la que se han dado dos tipos de

situaciones:

- Participación de uno o dos miembros: diseñador y/o pintor.

- Participación generalizada de todos, atribuyéndose las más diversas funciones:

- Enmarcado.

- Diseño a lápiz de figuras o de / fondos.

- Repaso de las figuras a bolígrafo, rotulador, lápiz de color, etc.

- Coloreado.

- Borrado de lápiz.

- Escritura del texto de apoyo.

- Repaso general de perfeccionamiento.

h) Ha existido un porcentaje muy elevado de trabajos de estilo visual frente al estilo áptico.

i) En las expresiones plásticas se observan algunas reminiscencias de los códigos propios del comic. Precisamente en la expresión plástica del comic, su influencia ha sido notable, pero más que en sus códigos, en el estilo de las figuras.

##### 5.- Introducción de variaciones en el relato.

a) En general, para todas las formas icónicas, las variaciones se han centrado en:

- Modificación de la idea central.

- Introducción de nuevos personajes.

- Variación temática: han mantenido la idea, pero la han expresado con otros personajes o peripecias.

- Modificaciones expresivas del material o de los parámetros de los relatos.

- Inicio y finalización diferentes respecto a los relatos icónicos de base.

- Aumento de peripecias.

- Complicación de la intriga.

b) Han utilizado normalmente diferente tipo de variaciones según la forma icónica. Así, para el collage se han propuesto modificaciones y cambios en el material empleado y en la distribución de las figuras; para la ilustración y el comic, modificaciones en las figuras; en la película, variaciones temáticas. Sin embargo, ninguna de ellas se ha mostrado exclusiva de una / forma icónica concreta.

c) alguna de las variaciones ha partido del punto en que se resuelve la historia, continuándola en un nuevo relato.

d) En la realización de esta tarea, los niños han centrado preferentemente su atención en el contenido temático o narrativo / de la historia, más que en la forma de expresión. De ahí que / apenas se haya hecho mención de los parámetros de la imagen.

e) Es una tarea muy apropiada para el trabajo en grupo, ya que en cualquiera de las fases del proceso (formulación cuantitativa de variaciones, elección de las más adecuadas y elaboración) han participado masivamente los miembros del grupo.

*"Si existe el sentido de la realidad, debe existir también el sentido de la posibilidad" (Robert Musil).*

*"El desorden es la condición de la fecundidad de espíritu: el desorden contiene la promesa, puesto que esa fecundidad depende más de lo inesperado que de lo previsto y más de lo que ignoramos (y porque lo ignoramos) que de lo que sabemos",  
(Paul Valéry)*

*"La inteligencia está caracterizada por la potencia indefinida para descomponer, según una ley cualquiera, y recomponer en cualquier otro sistema". (Bergson)*

### 3.3.- Actividad de composición creativa icónica.



#### ACTIVIDAD DE COMPOSICIÓN CREATIVA ICÓNICA.

La actividad de composición creativa icónica propone un tipo de ejercicio específico para cada forma icónica, propuesto por el investigador. Su objetivo es estudiar cómo se ponen en juego las capacidades creativas aplicadas específicamente/ y cómo se comporta el material empleado.

Para cada forma icónica, se indica el tipo de tarea, el material y los objetivos. Recogemos una muestra del trabajo / realizado por los grupos y se formulan las conclusiones pertinentes.

Para la valoración del producto, se han utilizado unos / factores y baremos comunes: Consideramos que en cada ejercicio es aplicable la medida de la cantidad de ideas (fluidez), la/ variedad de las mismas (flexibilidad), su infrecuencia e ingeniosidad (originalidad) y su significación interna y elaboración (coherencia y/o elaboración).

Algunos de estos ejercicios son verdaderos métodos de / creatividad, cuya aplicación al mundo de la imagen se ha mostrado operativa.

### 3.3.1. Película

**Actividad:** La tarea consiste en inventar escenas que deberán ser dibujadas en una hoja entregada para tal efecto y dividida en rectángulos. El tema propuesto para la invención de dichas escenas es "Cómo perdí y recuperé a un amigo". Por tanto deberán idear y dibujar acciones "hechos de imagen" mediante los cuales contarán la historia: Qué acciones pueden representar la amistad, cuáles la pérdida y cuáles la recuperación. Debajo de cada imagen se escribirá una leyenda.

**Valoración:** Para cada factor, puntuación cuantitativa de 1 a 5.-

**Fluidez:** Nº de "hechos de imagen" para cada relato y/o nº - de relatos.

**Flexibilidad:** Variedad de las mismas, según las situaciones.

**Originalidad:** Previa comparación de todos los trabajos se - puntúa según la infrecuencia e ingeniosidad de los productos.

**Coherencia:** Significación integradora y coherente de los relatos.

**Muestras:** Adjuntamos dos muestras: Una del Colegio Primo de Rivera de Gijón (A<sub>1</sub>b) y otra del Colegio San Antonio de Cáceres/ (E<sub>2</sub>b). Los trabajos se han realizado en blanco y negro o en color, según elección de los propios niños. Por razones de reprografía hemos preferido dos de los realizados en blanco y negro.

### Conclusiones

1.- Al diseñar gráficamente estas historias los niños en / realidad han hecho una especie de story-boards.

2.- Sobreabundan los planos generales y los enteros. En realidad esta tarea persiste en mostrarnos un comportamiento típico de los muchachos cuando tienen que expresar una historia en imágenes y es su preferencia por los planos generales en los que recoge una información general sobre las acciones que pretenden / narrar; sitúan a los personajes y acciones en un contexto amplio, pero con frecuencia no se detienen en aportar muchos detalles sobre el paisaje.

3.- Podríamos afirmar que los dos tipos de estilo plástico, el visual, detallista, concreto, realista, analítico; y el áptico, globalizador, se presentan en la realización de estos trabajos; pero abunda, con un porcentaje aproximado de un 75%, el estilo visual.

4.- Los "hechos de imagen" mediante los que expresan la idea propuesta por el ejercicio se centran temáticamente en:

- Situaciones escolares.
- Situaciones de juego dentro o fuera del colegio.
- Excursiones al campo
- Rivalidad dentro de los grupos o pandillas.
- Intervención paterna o de otros amigos.
- El peligro de las fogatas, el río y sus vicisitudes, / los nidos, las cuevas, los problemas escolares y las / riñas y peleas entre compañeros, la soledad, la orfandad y el peligro de los animales, entre otras posibilidades, son elementos utilizados para engarzar las piezas de la historia.

5.- Un número muy elevado de historias se organizan en tres partes:

a) - Escenas de amistad:

- Se inicia la amistad casualmente.
- Indican las causas por las que empezaron a ser amigos: Vgr.: Uno de los niños no era aceptado por los demás, estaba enfermo, etc. En general se parte del estado de carencia de uno / de los amigos, carencia que puede ser resuelta por el otro.

- Inician la amistad para llevar a cabo los dos una / empresa positiva -ayudar a los demás, vivir juntos una aventura, etc.- o negativa -gastar una broma pesada a un compañero, hacer / una travesura-.

- Se parte ya de una amistad establecida, eran amigos desde siempre.

b) - Escenas de pérdida de la amistad:

- Uno de los dos amigos le hace una faena al otro y / éste se enfada y le abandona.

- Tienen una pelea

- Se produce un mal entendido.

- Otros compañeros, e incluso los padres interfieren en la amistad.

- Son castigados por una fechoría que han realizado/juntos y se culpan el uno al otro, lo que es la causa de la desavenencia.

c) Escenas de recuperación de la amistad:

- Se produce casualmente, como en una de las historias de la muestra.

- El amigo causante de la separación pide perdón al otro por la faena o su mal comportamiento.

- Uno de los amigos se encuentra solo y vuelven a la amistad.

- Uno de los amigos necesita ayuda y el otro olvidando todo, se la presta y es la causa de la vuelta a la amistad.

6 . - Las historias se articulan de una forma lineal. En raras ocasiones podemos observar que se intercambien escenas que afirmen la amistad con otras que la pongan en peligro. Excepto / en un relato, no se combinan escenas de presente, pasado y futuro. Solamente en otro relato se encuentra la explicación de la ruptura de la amistad al final del relato, cuando ya son amigos de nuevo.

7.- La resolución del conflicto o recuperación de la amistad es expresada con muy pocas acciones, algunas veces con uno o dos iconogramas solamente. En cambio la 1ª parte correspondiente a las escenas de amistad o inicio de la misma contiene un número bastante elevado.

8.- Los relatos icónicos se ajustan al modelo de análisis / del relato según Bremond (ver pág. 749 ).

Los relatos se inician o con un estado de carencia de uno / de los dos amigos que es satisfecho por el otro, con lo que obtenemos un proceso de mejoramiento, que se degrada por la acción / unilateral o conjunta de los personajes, para llegar a un mejoramiento obtenido por el mismo tipo de recurso; o con un estado / satisfactorio, que se degrada y que por fin se llega, mediante un proceso de mejoramiento, a establecer la situación inicial.

Generalmente estos procesos de degradación o de mejoramiento no se producen gradualmente, sino que suelen ser representados de una forma contundente con una o dos acciones.

9.- La intervención de personajes es menguada y en muy pocos relatos nos encontramos al antihéroe.

10.- El sujeto del texto corresponde, según la nomenclatura de Todorov a "visión con", el autor sabe tanto como los personajes.

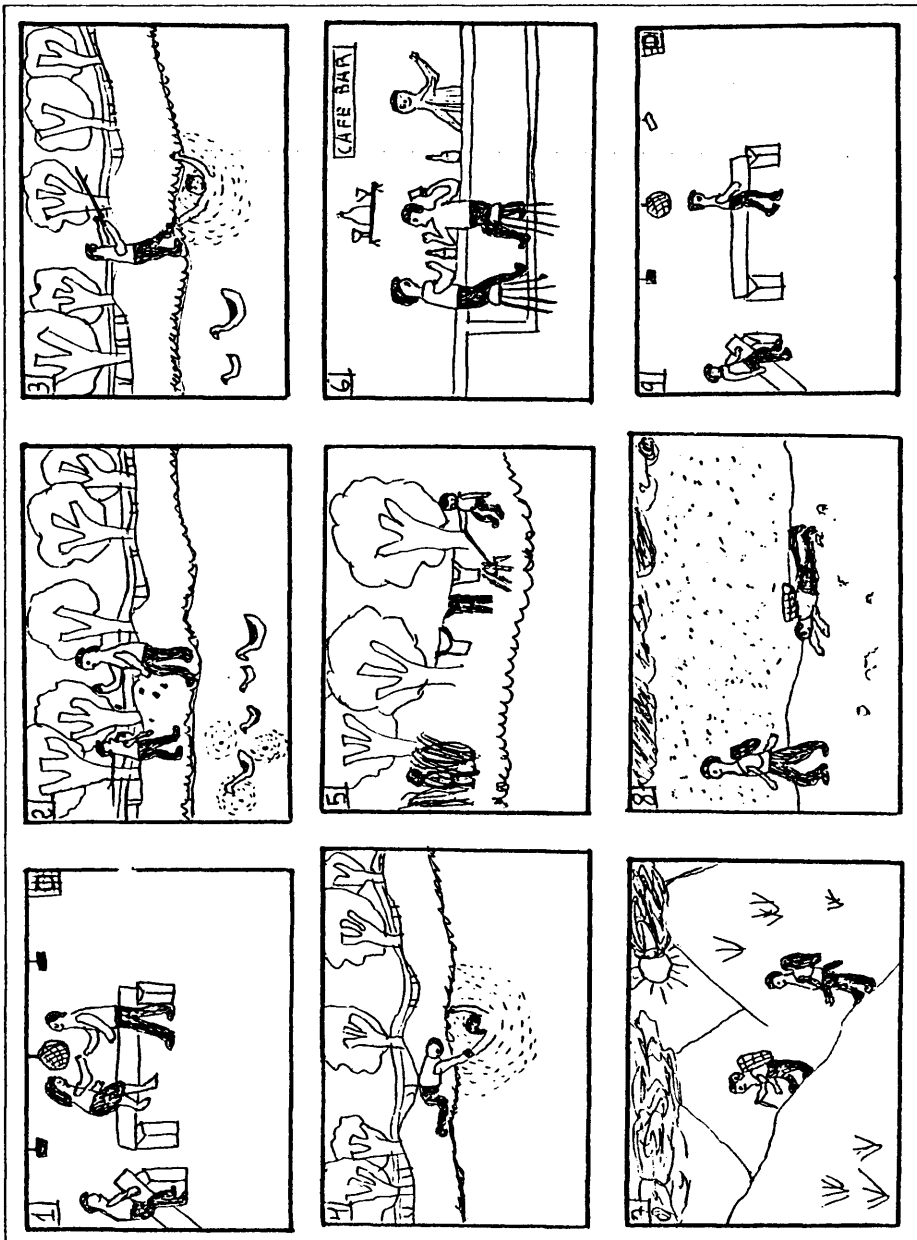
El sujeto de la enunciación, según la taxonomía de P. Clanché, corresponde a la clase IV, en la mayor parte de los casos; o sea, el sujeto del enunciado es completamente independiente / del sujeto de la enunciación. En otros casos, muy pocos por cierto, el sujeto del enunciado se confunde con el sujeto de la enunciación, ejerciendo un rol de agente. Clase I (+).

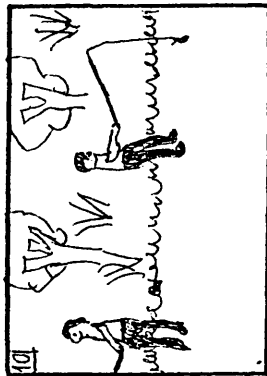
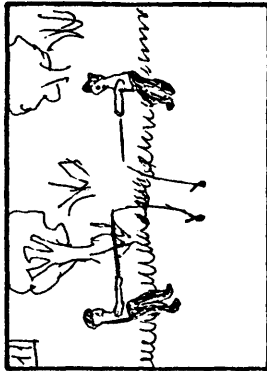
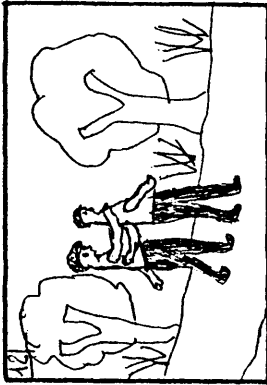
Por tanto, generalmente, los relatos están expresados en / tercera persona y, en ocasiones, en primera.

11.- Los grupos con una distribución de la tarea entre los / miembros han obtenido una mayor cantidad en la productividad, pero no siempre esta división ha redundado en una mejor calidad. / En este aspecto, se ha observado una disminución en el factor de coherencia interna.

12.- Aunque en esta investigación no hemos trabajado individualmente con esta actividad, de la observación de otros trabajos, hemos podido deducir que en este tipo de tareas se obtienen mejores resultados en las producciones individuales que en las / colectivas, hecha la salvedad de los grupos que trabajan con mucha organización y con una alta cohesión entre sus miembros.

13.- La capacidad creativa y la fluidez ha sido la que se ha puesto preferentemente en juego.





Título: "Otra vez amigos".

Texto: 1.-Eran dos chicos, llamados Juan y Antonio, éste sacó a una chica a bailar.

2.-A Juan también le gustaba esa chica y como venganza apedreó a unos patos de Antonio y entonces éste le vió".

3.-Antonio, muy cabreado, le pegó un palo en las costillas, y cayó al río.

4.-Antonio viendo que no sabía nadar Juan le echó una mano.

5.-Antonio le ayudó a secarse la ropa echando una buena lumbre, y le esperó.

6.-Más tarde Juan invitó a Antonio.

7.-Al otro día, Antonio le dijo a Juan que se fuera con él a una excursión.

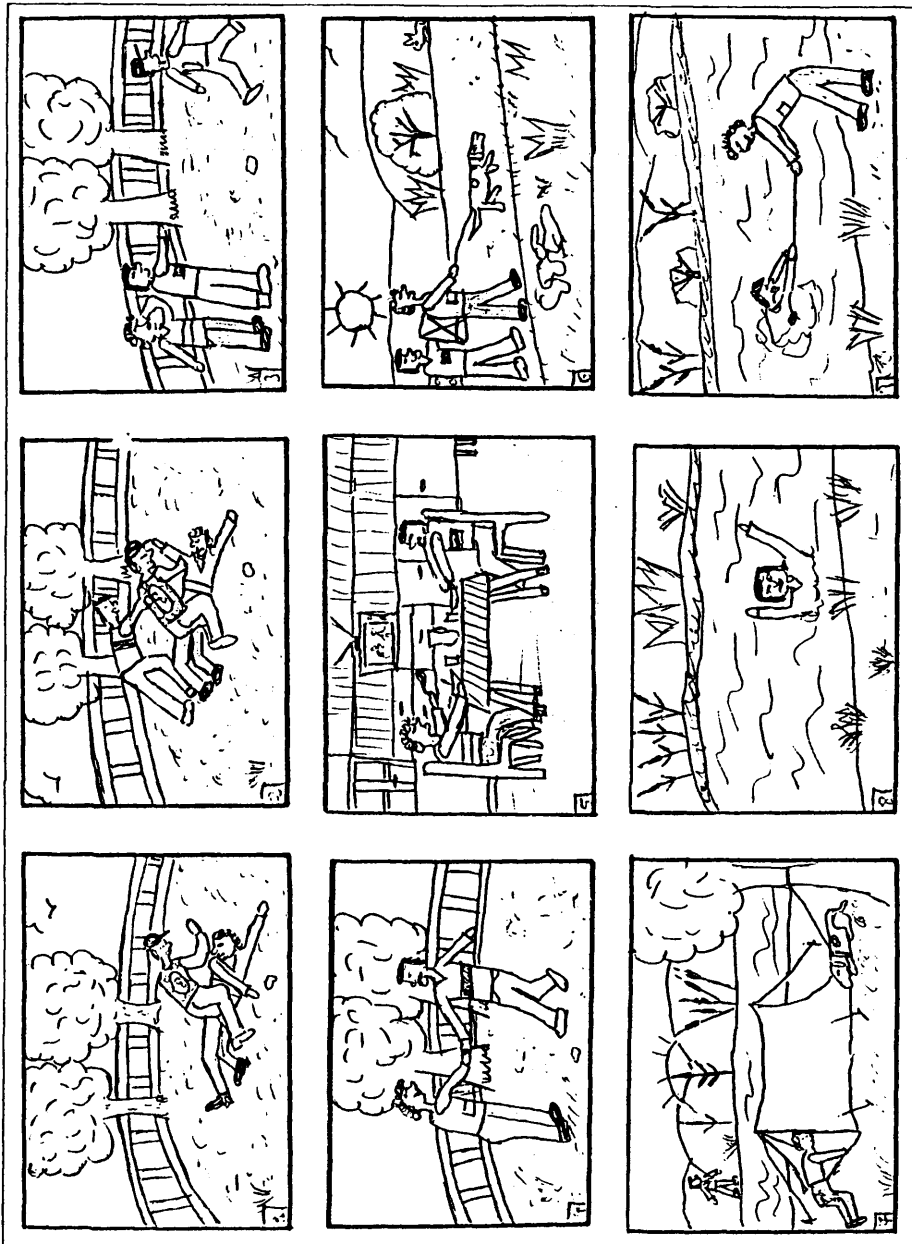
8.-Hacia mal día y empezó a llover; Juan echó a correr, estando Antonio cayendo en el suelo.

9.-Al día siguiente, uno por cada lado.

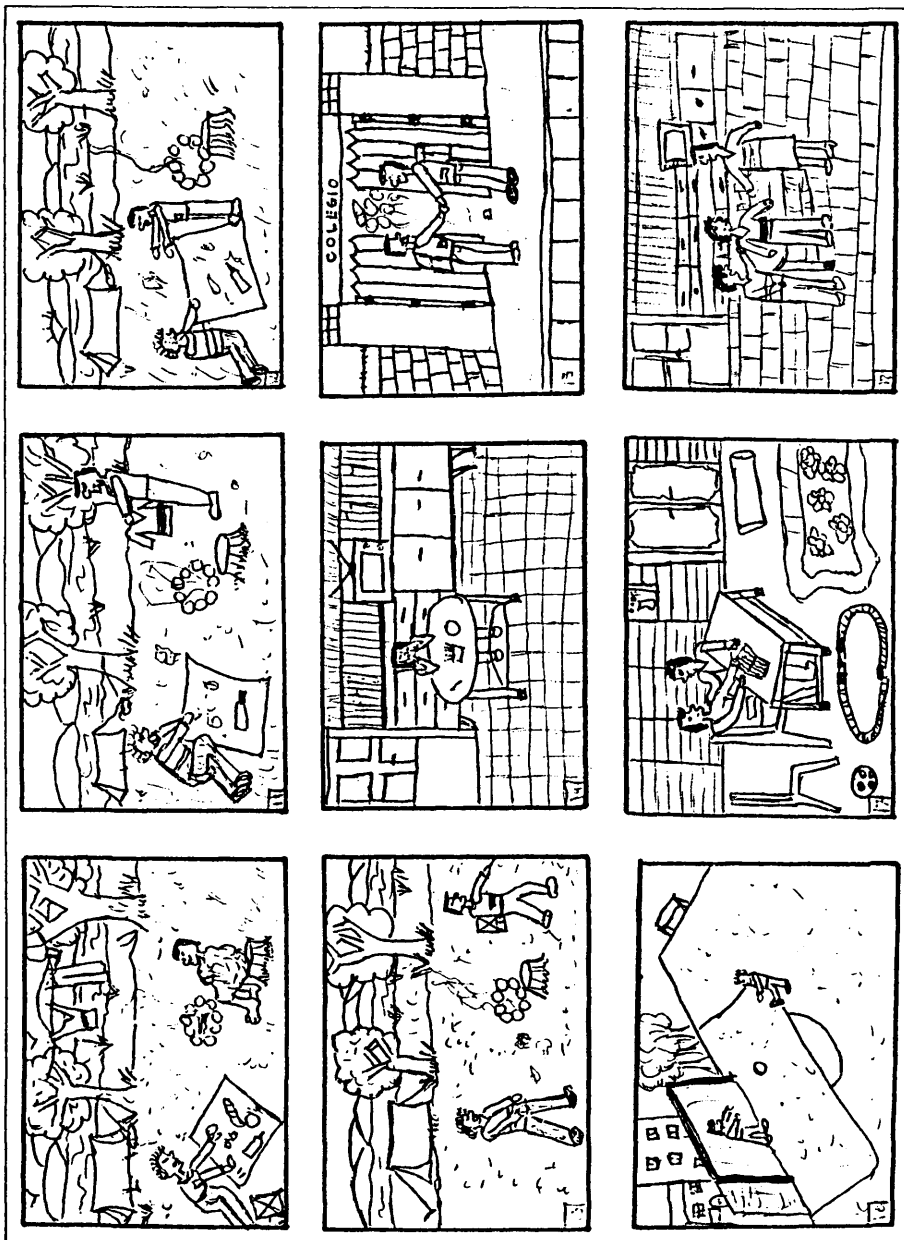
10.-Pasados unos días dio la casualidad de que fueron los dos a pescar a un mismo lugar del río.

11.-Al principio no se dirijieron la palabra, pero al poco rato, preguntó -

Juan a Antonio: ¿Has pescado mucho?.-12.-Y así se hicieron otra vez amigos.







Título de la historia: "Amigos para siempre".

Texto: 1.-Dos muchachos, José y Juan, se están peleando en el/  
campo.

2.-Pedro, un chico que pasaba por allí, le ayudó a Juan

3.-Pedro le dice a Jose: "No se te ocurra volver más --  
por aquí".

4.-Los dos muchachos se hacen amigos.

5.-Pedro invita a Juan a comer a su casa.

6.-Al día siguiente marcharon de excursión con su perro  
a lo largo del río.

7.-Juan monta la tienda por dentro, mientras que Pedro/  
pasea por el río.

8.-Por un descuido Pedro cae al agua, y grita pidiendo/  
auxilio, al no saber nadar.

9.-Juan acude de inmediato y le saca del río, ayudándolo/  
se de un palo.

10.-Juan prepara la comida, mientras Pedro se seca la /  
ropa al fuego.

11.-Juan come sin parar, mientras Pedro se va vistiendo.

12.-Este al ver que Juan se lo ha comido todo. Se enfa-  
da con él.

13.-Juan le pide disculpas, pero Pedro no le hace caso/  
y se va.

14.-Juan está pensando en lo que ha ocurrido.

15.-Al día siguiente, al ir al colegio, le vuelve a pe-  
dir disculpas. Y se dan disculpas como buenos ami--  
gos.

16.-En el recreo juegan al fútbol, alegremente.

17.-Pedro, por la tarde, ayuda a hacer los deberes a --  
Juan, explicándoselos.

18.-Pedro presenta a su madre su amigo. La madre dice -  
que sean siempre amigos. Fin."

### 3.3.2.- Montaje audiovisual

Actividad: El material del trabajo consiste en doce diapositivas, cuyo contenido es el siguiente:

- 1.- Un niño -Juan- prepara una cometa, aunque también puede entenderse que la está arreglando.
- 2.- Juan empieza a hacer volar la cometa.
- 3.- La vuela ya a cierta altura. Cerca hay árboles.
- 4.- La cometa queda prendida en un árbol muy alto. El niño/ todavía la sujeta con el hilo.
- 5.- Juan mira desde abajo, impotente, a la cometa prendida en el árbol.
- 6.- Plano de la cometa entre las ramas del árbol.
- 7.- Juan y otro niño mayor -Pedro- hablan al pie del árbol/ donde la cometa está prendida.
- 8.- Pedro trepa al árbol en busca de la cometa.
- 9.- Recoge la cometa.
- 10.- Se la entrega a Juan arrugada.
- 11.- La vuelan juntos.
- 12.- La vuela sólo Pedro.

(Se consignan nombres de personajes para mejor comprensión).

Las diapositivas estaban numeradas según una clave que, lógicamente, no corresponde con la numeración arriba indicada. Las diapositivas se les entregaron positivadas, es decir, los niños/ manejaron fotografías.

La tarea consiste en contar diversas historias eliminando / dos diapositivas distintas cada vez y ordenando el resto según / se crea conveniente, de tal forma que en todos los casos tenían/ la posibilidad de jugar con diez fotografías. A este juego se le denominó el "descarte"; igualmente, tenían que poner título a las nuevas historias.

Objetivo: El material es tremendamente sencillo y muy secuenciado en su ordenación primitiva. Pretendemos saber si con / la eliminación de dos iconogramas y con ordenaciones diferentes/ pueden los niños construir diversas historias.

Valoración: De 1 a 5 puntos para cada factor:

**Fluidez:** Cantidad de ejercicios realizados.

1 relato --- 1 puntos

2 " --- 2 "

3-4 " --- 3 "

5 " --- 4 "

más de 5 --- 5 "

**Flexibilidad:** Variedad de soluciones aportadas dentro de /  
las producidas por un mismo grupo.

**Originalidad:** Previa comparación de los trabajos de todos /  
los grupos, se puntúa según la infrecuencia e ingeniosidad de /  
los mismos.

**Coherencia:** Significación integradora del producto, teniendo  
presente el material aportado.

**Muestras de algunos trabajos:**

a) Se eliminan la 11 y la 12

Orden: 2-3-4-5-6-7-8-9-10-1

Contenido de la historia: Un niño vuela su cometa, se le  
queda prendida en un árbol; como es pequeño, no puede cogerla. /  
Otro niño mayor se la coge del árbol, pero se ha estropeado y /  
tiene que arreglarla.

b) Se eliminan la 10 y la 11

Orden: 2-1-3-4-5-6-7-8-9-12

Contenido: Un niño vuela su cometa, pero no le funciona  
porque está estropeada. La arregla, vuelve a volarla, se le queda  
prendida en un árbol al que no puede subir. Un niño mayor la/  
recoge, se la quita y la vuela él.

c) Se eliminan la 2 y la 3

Orden: 6-4-5-7-8-9-10-12-11-1

Contenido textual: "Había una vez una cometa enredada en  
tre las ramas de un árbol. Un niño la vió y quería cogerla, pero  
el árbol estaba muy alto y no podía subir a por ella. Intentó ti-  
rar de la cuerda a ver si así la podía coger, pero creyó que si/  
tiraba, se podía romper. Entonces llegó otro niño mayor y le pi-  
dió que subiera a por ella y éste subió, la cogió del árbol y se  
la dió. Pero el niño que era más pequeño no sabía cómo hacerla /  
volar por lo que el mayor le enseñó. El más pequeño aprendió /

junto con el mayor y cuando se cansaron la recogió y la dobló para llevársela".

El lector podrá deducir el contenido de las historias resultantes de los siguientes descartes y ordenaciones:

- d) Se eliminan la 5 y la 7  
Orden: 4-6-8-9-12-2-3-11-10-1
- e) Se eliminan la 4 y la 8  
Orden: 2-3-5-6-7-9-11-12-10-1
- f) Se eliminan la 5 y la 6  
Orden: 1-2-12-11-3-4-7-8-9-10

#### Conclusiones

1.- Existen diapositivas que se muestran muy relevantes dentro del contexto del relato, de tal forma que su eliminación con jugada con un orden determinado afecta a la historia.

2.- Eliminando las mismas diapositivas se pueden conseguir historias diferentes si se ordenan de distinta manera las restantes.

3.- Afecta más al sentido de la historia la ordenación que la eliminación de cualesquiera dos dispositivas.

4.- Los niños prefieren el final feliz.

5.- Algunas diapositivas son muy correlacionadas en el orden: 10-1; 3-4.

6.- La eliminación de algunos pares de diapositivas no afecta al desarrollo de la historia si se mantiene el orden. Vgr.: 2 y 6.

7.- Algunos de los grupos no han sabido liberar la información y/o jugar con la reducción de información y su producción / ha sido escasa. A otros les ha sucedido lo contrario.

8.- El juego adquiere su significación cuando se sabe organizar los dos elementos mencionados: reordenación y reducción de información.

### 3.3.3. Fotocuento

**Material:** Se entregó a los grupos de niños venticuatro fotografías de igual tamaño extraídas de un fotocuento realizado con anterioridad. Las páginas 920<sup>a</sup> recogen el material, reducido al 45% de su tamaño. Los fotogramas no estaban numerados, sino que al dorso tenían un número clave para poder identificarlos y que había sido asignado después de barajar las fotos al azar. El número de cada uno de los fotogramas de la muestra es el correspondiente a la ordenación original del fotocuento. El conjunto de / imágenes contiene un elemento perturbador que es la flauta (y / que origina una falta de record.

**Actividad:** La tarea consistía, en primer lugar, en buscar / una ordenación de las fotografías tal que se pudiera contar una / historia. Una vez ordenadas, se ha de contar la historia y ponerle un título. A continuación se debe buscar nuevas reordenaciones para que se produzcan variaciones en la historia. Se escribe el número de orden, se narran las historias sucesivas y se las / titula. En cada una de las ordenaciones, se han de integrar todas y cada una de las fotografías. Las historias deben ser coherentes, variadas, originales y se trata de producir el mayor número de ellas.

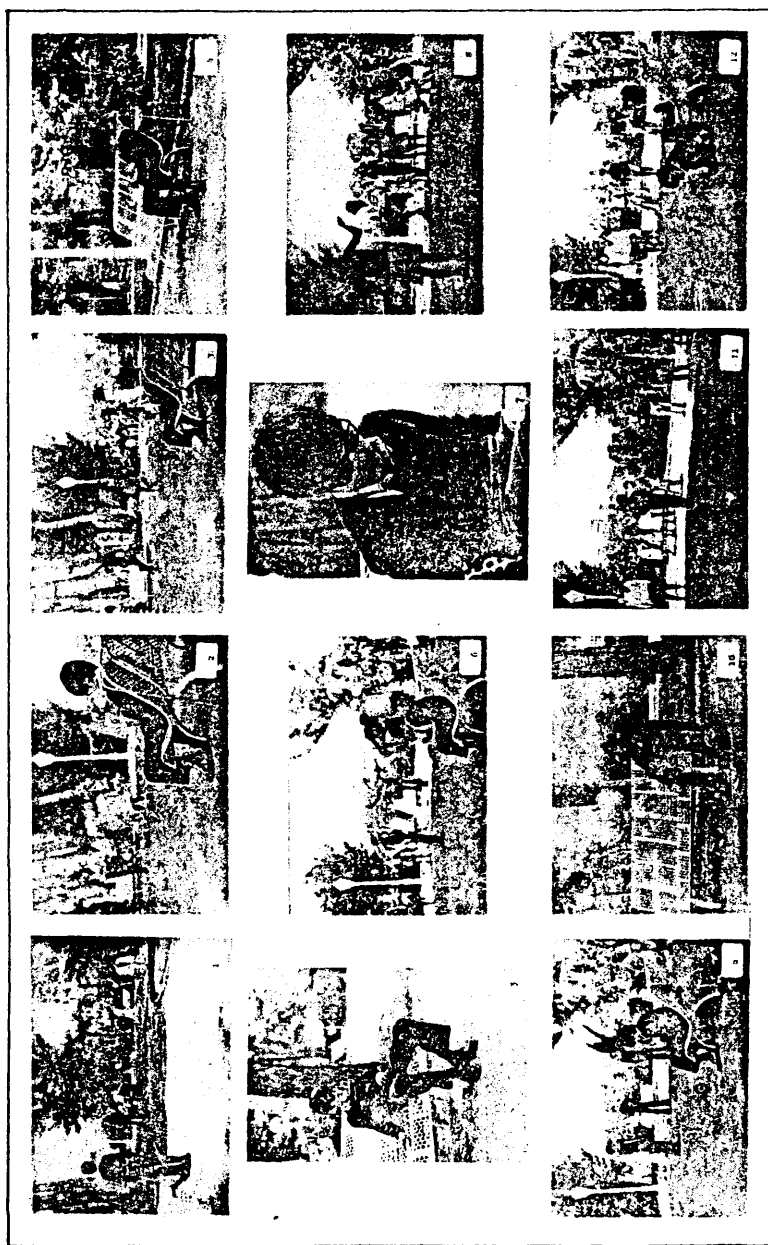
Como se puede observar, es una tarea de tipo creativo, en / cuanto que se han de encontrar reordenaciones diferentes en busca de una significación del material, redefiniéndolo coherentemente.

Se ponen en juego capacidades típicamente creativas:

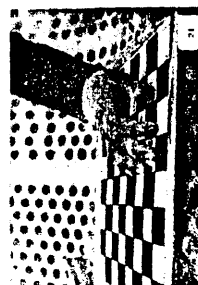
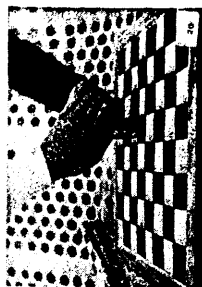
1.- Se precisa hacer un análisis de los contenidos de cada fotografía.

2.- Hay que relacionar unas fotografías con otras (flexibilidad) en busca de un orden total (síntesis).

3.- Es necesario buscar el mayor número posible de combinaciones entre las fotografías de tal forma que se consigan diversas historias con significado (fluidez, flexibilidad, originalidad y evaluación).



Material utilizado en la actividad de composición creativa icónica para la tarea propuesta en la forma icónica de fotocuento. Esta página y la siguiente.





**Objetivo:** Se quiere demostrar que un conjunto de imágenes / que con anterioridad formaban una determinada historia coherente, apoyadas en un texto verbal y una ordenación indefinida, liberadas del texto verbal y el orden, pueden engendrar distintas historias originales al ser ordenadas de nuevo.

**Valoración:** Puntuación de 1 a 5 según los distintos factores:

**Fluidez:** Según el número de ordenaciones de las fotografías que den lugar a una historia con sentido:

1 historia	---	1 punto
2       "	---	2       "
3 y 4 "	---	3       "
5       "	---	4       "
mas de 5	---	5       "

**Flexibilidad:** Según la variedad de las mismas, dentro de la producción de cada grupo.

**Originalidad:** Previa una comparación de todos los trabajos/ de los grupos, se puntúa la ordenación más original de cada uno/ según la infrecuencia de respuestas.

**Coherencia:** Puntuación de los trabajos, según su significación y lógica interna de las ordenaciones, atendiendo al material dado.

#### Muestras del trabajo de los niños:

"En la tabla nº 82 se recogen algunas de las ordenaciones coherentes aportadas por los grupos experimentales. El lector podrá deducir de estas ordenaciones la historia contada por los niños; nosotros a modo de ejemplo recogemos algunas de las / descripciones textuales de las mismas.

**Historia nº 1:** Una niña enseña a jugar a las damas a un niño ciego.

\*Un niño que es ciego porque lleva un bastón y va tanteando/ el bordillo va a un parque donde hay niños jugando (1). Está / triste porque él no juega (15 y 7). Para entretenerse se pone a tocar la flauta (2, 3, 4 y 5). Los niños siguen jugando, se les/ escapa un balón y le dan al niño ciego que se cae al suelo (6, 9 -11, 10, 12). Una niña va a socorrerle (13). Se marcha a su casa/

NUMERO DE HISTORIA									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	4	1	23	14	1	1	16	16	1
15	5	2	20	8	6	15	13	8	6
7	7	3	21	4	9	2	17	12	2
2	15	4	18	5	10	3	18	1	3
3	1	5	22	7	11	4	20	2	4
4	8	15	1	15	12	5	21	3	5
5	2	7	7	1	13	7	24	4	9
6	3	6	2	2	19	9	19	5	10
8	6	12	3	3	16	10	14	14	11
9	9	14	4	6	17	12	8	13	12
11	10	8	5	9	18	11	6	7	13
10	11	11	6	10	20	8	2	20	19
12	12	9	14	11	21	6	3	21	16
13	14	10	8	12	22	14	4	22	17
14	16	19	9	13	23	17	5	9	18
16	17	13	10	19	24	18	15	10	22
17	18	17	11	16	14	19	7	12	21
18	19	18	12	17	8	13	9	13	20
19	20	16	13	18	2	16	10	15	23
22	21	20	19	20	3	20	11	7	24
20	22	21	16	21	4	21	12	19	14
21	13	22	15	22	5	23	13	11	8
23	23	23	17	23	15	22	22	23	7
24	24	24	24	24	7	24	23	24	15
							1		

Muestra de algunas ordenaciones dadas por los grupos de fotocuentos para el ejercicio propuesto de composición creativa icónica.

a por un tablero de damas para jugar con él (14, 16, 17 y 18). / Le dice que si quiere jugar y le hace pasar la mano para que distinga unos cuadrados de otros y con unas piedrecitas juegan y se divierten los dos tan felices (19, 22, 20, 21, 23 y 24)". (Ejercicio realizado por los alumnos de 6º de Stma. Trinidad de Córdoba).

Historia nº 7: "La amistad".

"1.- Un niño ciego llega a un parque.

15-2-3.- El niño está solo y se pone a tocar la flauta.

4-5.- Deja la flauta y se pone triste, sintiendo a los ni--  
ños jugar -7-.

9-10-12.- Un balón le da y se cae al suelo.

11.- Los niños miran y siguen jugando, menos una niña que /  
llega y lo ve solo.

14.- Va a por un tablero de ajedrez y se queda jugando sola  
-17-18-.

19.- Entonces al ver que el niño ciego también estaba solo

13.- Va y le pregunta que si quiere jugar al ajedrez y él /  
dice que no sabe, que es ciego.

16.- Va a por el tablero y le enseña a jugar -20-21-23-.

22.- Se les cae una ficha, la niña la coge y siguen jugando.

24.- Entonces se ríen porque se están divirtiendo." (Ejercicio realizado por los alumnos de 6º del Colegio Inmaculada de /  
Gijón)".

Historia nº 8: "Jugar juntos"

"Una niña paseaba con un tablero de ajedrez por el parque y fué y le preguntó a un niño que si quería jugar. La niña se fué / a preparar el tablero y le enseñó al niño a distinguir unos cuadros de otros, empezaron a jugar. La niña le dejó para hablar / con sus amigas. El se puso a tocar la flauta hasta que se cansó, y en esto le dieron un balonazo unos niños que jugaban al balon-  
cesto, se le cayeron las gafas y al intentar cogerlas se cayó / del banco. Todos los niños se rieron de él menos la niña que fué, le cogió las gafas y se las dió y también recogió las fichas del suelo y siguieron jugando hasta que el niño se fué". (Ejercicio/  
realizado por los alumnos de 6º del Colegio Nicaragua de Madrid).

Historia nº 4: Especial interés presenta la historia nº 4 / (3ª reordenación del grupo del Colegio Inmaculada de Gijón); en ella se muestra cómo la niña narra su propia historia.

"Historia de un niño ciego"

"23.- Os voy a contar la historia de un niño ciego al que en señé a jugar a las damas.

20.- Le cogí la mano para que notase la diferencia que ha-- bía entre unos cuadros y otros, yo les había pegado a los cua--- dros negros aironfix para que los distinguiera -18-.

22.- Luego cogí piedrecitas para jugar con piedrecitas y fi chas.

1.- La historia empezó cuando llegó un niño ciego al parque.

7.- Estaba triste y no sabía qué hacer.

2 y 3.- Por eso se puso a tocar la flauta.

4 y 5.- Pero se cansaba y la dejó.

6.- Los niños estaban jugando al balón.

14.- Entonces llegué yo al parque.

8.- Me puse a jugar con mis amigas.

9.- Se les escapó el balón a los niños que jugaban.

10.- Y le dio al ciego.

11.- Todos miramos a ver qué le había pasado.

13.- Le ayudé a levantarse y le di las gafas.

19.- Entonces pensé qué podría hacer para entretenerle.

16.- Me fui a por un tablero a mi casa.

15.- El estaba muy triste.

17.- Luego pegué el aironfix y lo demás ya lo he contado.

24.- Terminamos los dos muy felices jugando a las damas".

-----  
Lo que más nos llama la atención de esta historia no es sólo su estructura que es coherente y al mismo tiempo rompe con se cuencias de fotografías muy repetidas, sino esa narración en pr i mera persona, siendo protagonista la niña. Probablemente esta si tuación, que no se ha repetido en ninguna otra ordenación de niñ gún grupo, sea debido a que el factor sexo ha sido "desbloqueado" como elemento inhibidor de la creatividad. Torrance llama la / atención sobre los padres y educadores a este respecto indicando

que dos de los "bloqueos" que ejercen su fuerza inhibidora sobre la creatividad infantil son la presión de los mayores sobre los niños para que se comporten según los arquetipos de su propio / sexo y edad.

Tal vez el lector saque la conclusión de que todos los grupos de niños fueron maravillosos y construyeron historias originales con este material, o al menos coherentes. Para no inducirle a ese error le aconsejamos compare la ordenación nº 9 con sus correspondientes fotografías; el texto escrito, desde luego resultó incoherente, al menos, en algunas de sus partes.

En general, las ordenaciones resultaron coherentes en su conjunto, y las incongruencias afectaron más que al todo de los relatos, a alguna de sus partes.

#### Conclusiones

De la tarea de ordenación realizada por los grupos de fotocuento en la actividad de composición creativa icónica, extraemos las siguientes conclusiones:

1.- Ninguna de las ordenaciones del material fotográfico / efectuada por los grupos de niños ha coincidido plenamente con el fotocuento de donde fueron extraídas las fotos.

2.- Han existido ordenaciones parciales (fotos 20-21; 2-3-4-5; 9-10-11-12-13; y 23-24) que se han repetido en muchas de / las ordenaciones y que corresponden al orden del fotocuento inicial. A nuestro parecer, esta persistencia es debido al contenido mismo de las imágenes que muestran una secuencialidad en los movimientos de los personajes u objetos o en una relación efecto- causa.

3.- Las fotografías que muestran preferentemente sentimientos de los personajes (7-15 y 19) sin implicación de acciones / concretas, han sido las que más les ha costado a los niños integrarlas dentro del armazón de la historia y que mayor variabilidad de ordenación han tenido dentro de ésta.

4.- Ha existido una tendencia a terminar la historia con un final feliz, como sucedía en el fotocuento inicial.

5.- La incoherencia en alguna de las historias viene definida por una falta de observación y relación de las imágenes entre sí, que se puede concretar especialmente en:

- No detectar la presencia-ausencia de los personajes/ o de los objetos en una sola fotografía o en las fotografías relacionadas. Tal es el caso de un grupo que termina la historia / diciendo que, cuando el ciego se va, la niña recoge las fichas / del suelo (fotog. 22).

- Hacer caso omiso de las relaciones espaciales de los personajes o la dirección en la que marchan, así un grupo indica que el niño se marcha del parque, dejando a los otros niños jugando (fotg. 1), cuando en realidad lo que expresa el fotograma/ es que el niño ciego va hacia el parque donde juegan los otros / niños.

- No captar la expresión de los personajes.

- En muy pocas ordenaciones, no relacionan efecto-causa, como es el caso de las fotografías 9-10-12, en las que el balón que va por el aire a una cierta velocidad da al niño y éste/ cae al suelo.

6.- La temática de la historia ha sido captada por todos / los grupos. En la primera ordenación que ha realizado cada grupo, la historia con ligeras variantes tiende a ser contada como en / el fotocuento inicial.

7.- Se demuestra que a través de una serie de imágenes relacionadas sin ayuda de texto lingüístico y desprovistas de toda / ordenación, se pueden realizar lecturas narrativas en función de la ordenación de esas imágenes.

8.- El conjunto de imágenes o alguna de ellas específicamente contiene un tipo de información que no permite contar cualquier historia, sino un conjunto de historias determinadas, si / bien su variedad en virtud de las reordenaciones, puede ser considerable.

9.- El elemento perturbador que es la flauta, (sólo se la ve cuando la toca el niño ciego y no antes de tocarla, ni después / persiste donde la deja), como es un elemento accesorio en todas / las historias contadas, no interfiere en la narración de las /

mismas. Esto nos llevaría a pensar que en la construcción de historias por reordenación de un material dado se buscan los elementos que se muestran hipotéticamente más significativos para la / reconstrucción del relato icónico.

10.- Este tipo de ejercicio es muy adecuado para ejercitar/ la creatividad, como muestran los trabajos realizados por los niños, porque se ponen en juego capacidades típicamente creativas: capacidad de análisis y síntesis, de fluidez, flexibilidad, originalidad, redifinición y elaboración y evaluación (coherencia).

11.- Es un tipo de ejercicio adecuado para el trabajo en / grupo, ya que las historias inventadas, a partir del material / icónico, pueden ser construídas con la aportación de cada uno de los miembros y los propios niños que aportan la información de / cada fotograma, más ven cuatro ... ojos que dos, pueden proponer sus diversos puntos de vista y ejercer un control más riguroso / en busca de la coherencia que el ejercido por una sola persona. Sin embargo, según mi experiencia, el resultado de los productos aportados por los grupos, no siempre es superior al obtenido individualmente. Y es que existen factores perturbadores dentro de la dinámica de los grupos que influyen, especialmente en el análisis de las imágenes singulares.

Uno de los peligros fundamentales observados en el trabajo/ en grupo para la realización de esta tarea consiste precisamente en una mayor aportación en el momento del control en busca de la coherencia de la historia que la realizada en otros momentos del proceso, como es la liberación de información mediante el análisis de contenido de las fotografías y durante la construcción / del armazón de la historia.

Parece ser que existen individuos que se especializan en cada una de estas tareas básicas:

- análisis
- visión desde distintos ángulos
- organización constructiva de la historia
- evaluación o control de la misma.

Cuando esta especialización es muy intensa se suelen producir disensiones entre los miembros del grupo que afectan a su / cohesión.

12.- Después de la construcción de la 1ª historia, se han / observado dos métodos distintos de buscar reordenaciones:

a) Construcción de la historia mentalmente para des---pués buscar su correspondencia en las fotografías. La mayor parte de las veces, debido al contenido de las imágenes precisaron/ cambiar ciertos aspectos de la construcción mental, y

b) Construcción de la historia mediante combinaciones/ de fotografías hasta lograr una historia coherente.

Hubo grupos que adquirieron una rara habilidad en sus respectivos métodos.

13.- La historia contiene unos signos que indican la ceguera del niño: gafas oscuras, bastón blanco, ciertos gestos del sujeto, el andar pegado con el bastón al bordillo del jardín del / parque, la mano de la niña que coge la del niño para que éste / palpe los cuadros. No obstante esta redundancia de signos, algunas historias, muy pocas, no dan fe del hecho de que el niño esté ciego, probablemente se les haya pasado por alto a los niños/ o quizá lo hayan dado por sobreentendido.

14.- En general las historias han sido narradas en 3ª persona, excepto en una ocasión en que el grupo que reordenó la historia pone a la niña como narradora en 1ª persona.

15.- Solamente en una reordenación se ha puesto nombre a / los personajes. Las historias han sido narradas desde el anonimato de los personajes.

16.- Las historias contienen una lectura temática referida/ al valor de la amistad, la desgracia de ser ciego, la bondad de una niña. Pero no acaban con una moraleja expresa.

#### Hipótesis

a) Una de las hipótesis que nos sugiere este ejercicio es / que: Tanto el texto escrito que acompaña a una historia en imágenes como la ordenación de las mismas mediante su secuenciación / organizan una historia para ser entendida de una forma determinada que es la que quiere transmitir el autor o emisor. De esta manera la lectura narrativa del relato se impone. La lectura temática y la lectura del fondo mental podrá variar según el /



repertorio común existente entre el emisor y el receptor.

b) Ahora bien, una vez liberadas las imágenes del acompañamiento del código verbal y de la ordenación, el receptor de las imágenes puede combinarlas de tal forma que él mismo invente su propia lectura narrativa en función y dependiendo del contenido/ de las imágenes, de las interrelaciones espaciales, dependencia/ de efecto-causa, códigos gestuales, de las imágenes entre sí; / amén de las propias características personales del receptor.

c) Nuestra muestra de imágenes, provenientes de un texto de imágenes estructurado, permite diversos posibles narrativos. ¿Es to es posible realizarlo con cualquier otra muestra?. ¿Podemos / confeccionar un conjunto de imágenes que permitan, si la organización narrativa es coherente, un solo posible narrativo?.

d) Hemos realizado la experiencia con 24 fotografías. Nuestra hipótesis es que el número de ellas influye en la multiplicidad de los posibles narrativos. Matemáticamente a mayor número / de fotogramas mayor número de posibles narrativos, sin embargo / hemos observado que existen fotogramas que casi siempre son ordenados según un mismo esquema y que forman entre ellos bloques semicompactos. De ahí que debamos deducir que existen otros parámetros que deciden el número de los posibles narrativos, no permitiendo una ordenación "ad libitum", sino recabando para sí una / cierta fijación ordinal. Nosotros vamos a citar alguno de esos / parámetros:

-1- El contenido icónico informativo relacional de objetos y personajes dentro de cada fotograma.

-2- El grado elíptico de las funciones (en el sentido/ de Propp) de los personajes. En un relato icónico como es el fotocuento se eligen los momentos significativos mediante los cuales se puede contar la historia; son suprimidos sin que la historia quede realmente afectada por ello. Un mayor grado elíptico / en principio posibilita mayor capacidad de reordenación.

-3- Las relaciones espacio-temporales. Las contigüidades espaciales, por ejemplo, tienden a una determinada ordenación.

-4- El código gestual, que afecta un antes y un después de ciertos fotogramas.

-5- El grado de complejidad de la historia. Una mayor/complejidad estructural puede influir, dependiendo de otros factores, en una mayor o menor fijación ordinal de las imágenes.

e) Las capacidades que precisa este tipo de tarea y las "fijaciones" mentales de los individuos del grupo influyen en el / proceso y en los resultados obtenidos.

### 3.3.4. Comic

Material: El comic "Manolito Borderas" realizado por A. Ba--chiller, expresamente para la realización de esta experiencia. / (Pags. 935-7). Se le ha suprimido el texto escrito. Reducción al 25%.

Actividad: Los grupos de niños deben escribir los textos que faltan y contar una o varias historias según la escritura que hagan sobre los espacios vacíos destinados a los globos, bandas, / etc.

Es una tarea que precisa de un análisis descriptivo de las viñetas con el fin de adaptarles un texto, lo que supone el ejercicio de la capacidad de fluidez de ideas y una "flexibilidad / adaptativa" tal como la concibe Guilford. Por otra parte las historias contadas deben tener un sentido, atendiendo al contenido / icónico de las viñetas.

Valoración: Fluidez: Se valora la cantidad de trabajo producido, con una puntuación de 1 a 5: concediendo un 1 por cada dos primeras páginas y añadiendo un punto por cada una más.

Flexibilidad: De uno a 5, según la adecuación entre texto e imagen. Y variedad en la producción específica de cada grupo

Originalidad: Se atiende a la ingeniosidad de los diálogos / y de la historia en general, teniendo en cuenta el "corpus" de / trabajos producidos. Puntuación de 1 a 5.

Coherencia: Según el "sentido" de la historia o historias / realizadas. Puntuación de 1 a 5.

Muestras del trabajo: Por razones de espacio, dado el tamaño del original no podemos recoger una muestra total del comic, pero sí algún fragmento: Pág. 938.

#### Análisis:

1.- El comic original se articula en cuatro peripecias:

- Después de la presentación de la historia mediante / los personajes, el maestro y la madre de Manolito Borderas, tenemos el "arreglo del coche del profesor por M. Borderas.

- La peripecia del "cruce" de los ciegos y sus fatídicas consecuencias para el profesor.

- El concurso de pintura, con el premio para el cuadro de Manolito Baderas "tijeretazos" y la reacción violenta de la / Directora del Centro por los tijeretazos en su vestido.

- El incidente del incendio, debido en esta ocasión al propio profesor con su "apestoso puro".

La dinámica de la historia se centra en las diabluras ingeniosas de Manolito que traen como consecuencia algún efecto desagradable para el profesor, excepto en la última parte de la historia en que la pagana es la madre del chaval y el causante el / "puro" del profesor.

La primera y segunda parte de la historia del comic han sido identificadas en un sentido similar por casi todos los grupos.

La peripecia de los "Tijeretazos" como norma general, no ha / sido identificada y los niños han encontrado gran dificultad para darle un sentido a esa parte de la historia. La peripecia del incendio no siempre ha sido entendida en la dimensión adecuada, no obstante la evidencia del puro que inicia las llamas.

2.- En el comic "Manolito Borderas" hay fragmentos en que el juego de palabras verbales "tijeretazos", "cruzar" se realiza en las viñetas en un sentido plenamente "literal", distinto al que / fueron empleadas en el texto escrito y en esta situación se centra el humor del comic. Pero al ser eliminado uno de los elementos de relación, el texto escrito, el lector de imágenes, se instala en la perplejidad ante cuál pueda ser el significado.

En el episodio del "cruce" los niños han construido su historia abstrayendo estos factores?

- El profesor manda algo a los niños en clase.

- Manolito se va tan contento a realizar lo que les ha mandado el profesor.

- Con un cubo de pintura pinta a gente inválida por la espalda.

- El profesor recibe una severa lección, luego Manolito no debe haber entendido lo que ha mandado el profesor.

- Luego vienen las quejas del profesor a su madre.

La secuenciación, la diferenciación de los personajes por / la vestimenta, las acciones muy definidas y el paralelismo /

sucesivo entre las pintadas de Manolito y los garrotazos al profesor, seguidos de los gestos de profesor y madre, dan a entender a los niños el sentido de la peripecia.

En cambio para la intelección del episodio de "Tijeretazos", es fundamental la referencia verbal, sin la cual el resto no puede ser entendido. De hecho esta parte, ha sido la que mayores divergencias ha producido en la realización del ejercicio entre / las interpretaciones de los grupos, pero también la que mayores incongruencias.

3.- Una explicación de por qué algunos grupos no han asociado el incendio al puro del profesor, causante del mismo, creo en contrarla en la dinámica del resto del comic en que el que produce siempre las travesuras es Manolito.

4.- Los grupos que han percibido que las conversaciones entre el profesor y la madre de Manolito venían a separar las travesuras del alumno han encontrado una gran ayuda para construir historias coherentes.

5.- Los grupos que han realizado mejor el ejercicio han hecho la lectura de las viñetas por bloques o en conjunto de las viñetas, intentando relacionar unas con otras.

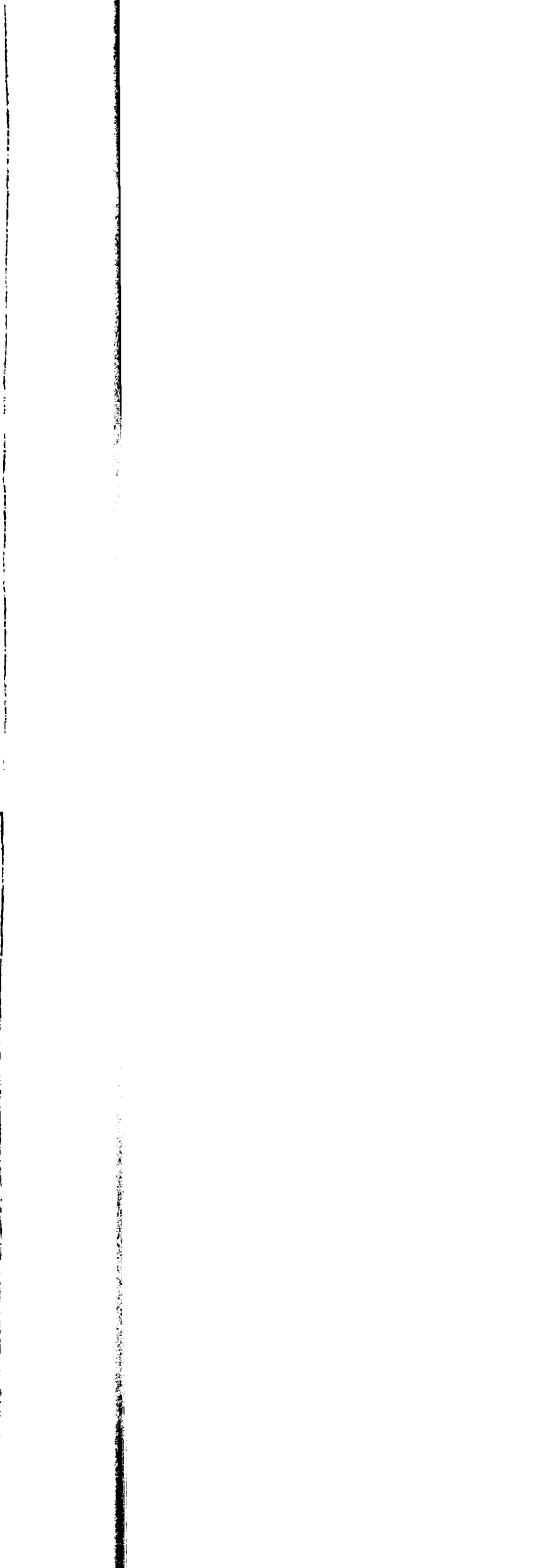
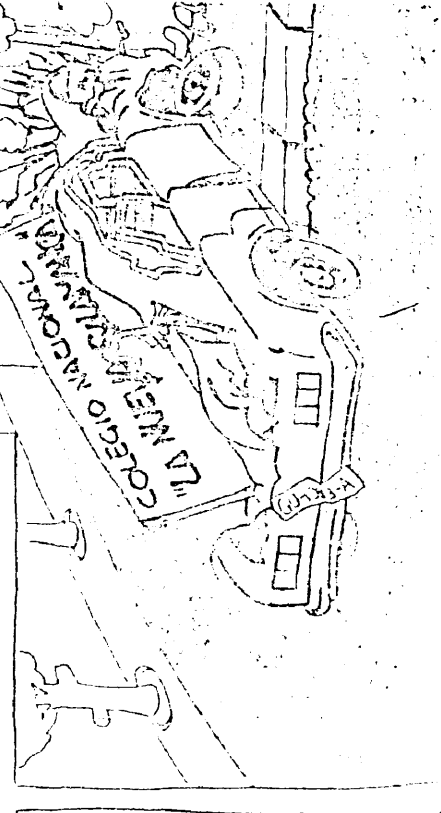
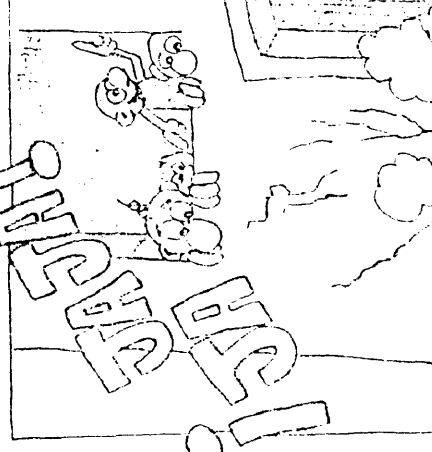
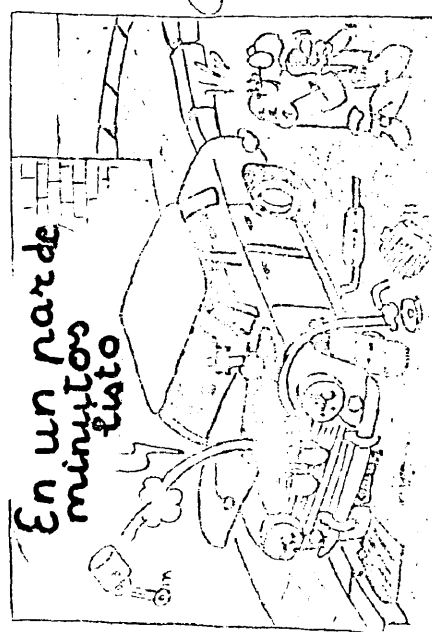
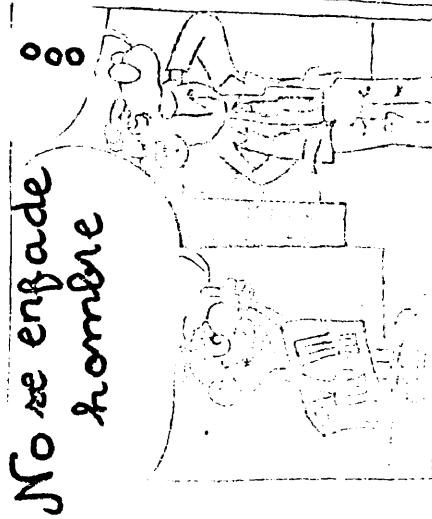
6.- El estudio de la vestimenta y los gestos ha sido fundamental para la realización de los trabajos.











### 3.3. 5.- Ilustración

Material. El poema de Federico García Lorca, "El Cazador":

Alto pinar  
cuatro palomas  
por el aire van

Cuatro palomas  
vuelan y tornan  
llevan heridas  
sus cuatro sombras

Bajo pinar  
cuatro palomas  
en el suelo están

Actividad. Expresar plásticamente en varias ilustraciones el / anterior poema, cuyo título no se da a conocer. Deberán también ponerle un título y explicar qué significación tiene para ellos el poema. Realizar varias composiciones.

Objetivo. Queremos observar si los niños son capaces de demostrar la comprensión del poema y expresar la narratividad y significación del mismo.

Valoración.

- Fluidez: Se puntúa de uno a cinco la cantidad de composiciones, número de ilustraciones de cada composición y cantidad de información contenida en cada unidad. Se trata, pues, de una / valoración estimativa del conjunto.

- Flexibilidad: De uno a cinco, según la variedad de realizaciones en cada grupo.

- Originalidad: Según la ingeniosidad técnica expresiva o comprensiva de las ilustraciones, así como su infrecuencia. Puntuación de uno a cinco.

- Penetración coherente: Según la profundidad interpretativa / de la composición del poema, cuyos datos quedan recogidos en /

la expresión plástica del mismo, en el título y en el texto es crito explicativo.

Muestras del trabajo: Se recogen algunos de los trabajos reali zados por los grupos de los Colegios:

- Cardenal Mendoza, de Guadalajara: "El ansia de matar".
- Nicaragua, de Madrid: "Como palomas".
- Maristas, Guadalajara: "Cuatro tiros las mataron".

#### Análisis y conclusiones.

1.- La narratividad del poema ha sido expresada atendiendo al número de ilustraciones:

a) Ilustración narrativa de tipo sucesivo, según la termi nología de G.H. Luquet. Utilizan un dibujo para expresar la his toria. Ha sido muy poco frecuente este modo de interpretación. El grupo del Colegio Lope de Vega de Córdoba utilizó en su pri mera composición un solo dibujo. El cazador permanece en una/ sola y única posición tirando a las palomas, mientras que és-- tas están repetidas en diferentes posiciones:

- Volando libremente y en fila por encima de las co-  
pas de los pinos.
- A media altura, alcanzadas por las balas de la es-  
copeta del cazador.
- La sombra de las palomas manchadas de sangre.
- Las palomas en el suelo, muertas.

Las palomas son, por tanto, el elemento móvil que se repi te sucesivamente según los avatares de la historia, utilizando esta estrategia para expresar plásticamente la narratividad de la historia.

b) Narración gráfica de tipo simbólico. Toda la historia/ se representa en una sola ilustración, eligiendo el momento / que consideran más significativo. El grupo del Colegio Gualvi-  
llalbí, entre otros, utilizó esta técnica, eligiendo para re--  
presentar la historia el momento en que el cazador tira a las palomas.

Cuando se ha utilizado esta estrategia, la escena más re-

petida para la representación ha sido la de las palomas cayendo a tierra, junto con la anteriormente citada.

c) El tipo de Epinal ha sido el más frecuentemente utilizado, con una diferencia muy significativa respecto a los otros dos. Consiste en la elección de los momentos más significativos de la narración, destinando un dibujo para cada uno de ellos. El trabajo "Como palomas" puede ser un claro ejemplo. Consideramos que es la forma más rica y coherente para la expresión plástica narrativa.

d) Algunos trabajos han combinado varias estrategias. Por ejemplo, el titulado "Ansia de matar" interpreta la historia / mediante dos dibujos. En el primero emplea el tipo sucesivo: / las palomas vuelan por encima del pinar. El cazador dirige la / escopeta hacia ellas. En el suelo observamos cuatro sombras de palomas heridas. Deducimos la acción de matar las palomas por / los efectos expresados en sucesión. En el segundo, la expresión estática del cazador, las palomas rígidamente muertas y la escopeta en posición horizontal, definen dramáticamente el hecho / consumado. Incluso este segundo dibujo resulta redundante para la comprensión narrativa.

2.- Cuando usan el tipo de Epinal en la narración gráfica, articulan su historia preferentemente en cuatro dibujos:

- Palomas volando por encima del pinar.
- Cazador disparando / o palomas revoloteando en el aire.
- Sombras de las palomas heridas.
- Palomas en el suelo: ya intactas, heridas o muertas.

3.- La copia del poema de García Lorca no incluía el título, / que definía perfectamente un primer nivel de lectura. Para nuestra sorpresa, algunos grupos no parecen haber encontrado relación de efecto a causa entre los diversos hechos descritos por el poema, especialmente en su primera realización gráfica.

4.- El agente externo que causa la muerte de las palomas es, en la mayor parte de los casos, identificado con uno o varios cazadores; aunque existen soluciones tan originales como: Palomas golpeadas y heridas por el granizo, por un rayo, o rasgadas sus

alas por las altas ramas de los pinos.

5.- La comprensión del poema y su correspondiente expresión icónica presenta dos grandes tipos de alternativas:

a) Expresión fáctica. Se relatan los hechos de la muerte / de las palomas.

b) Expresión simbólica. Se abstrae la idea del poema, se / realiza una comparación de términos con otra realidad o se les / dota simbólicamente de significación. En la narración gráfica / "Como palomas" se ha operado simbólicamente con los términos y elementos del poema. Este ha sido la ocasión para expresar una especie de filosofía de la vida. Este sentido de la expresión / citada ha sido único.

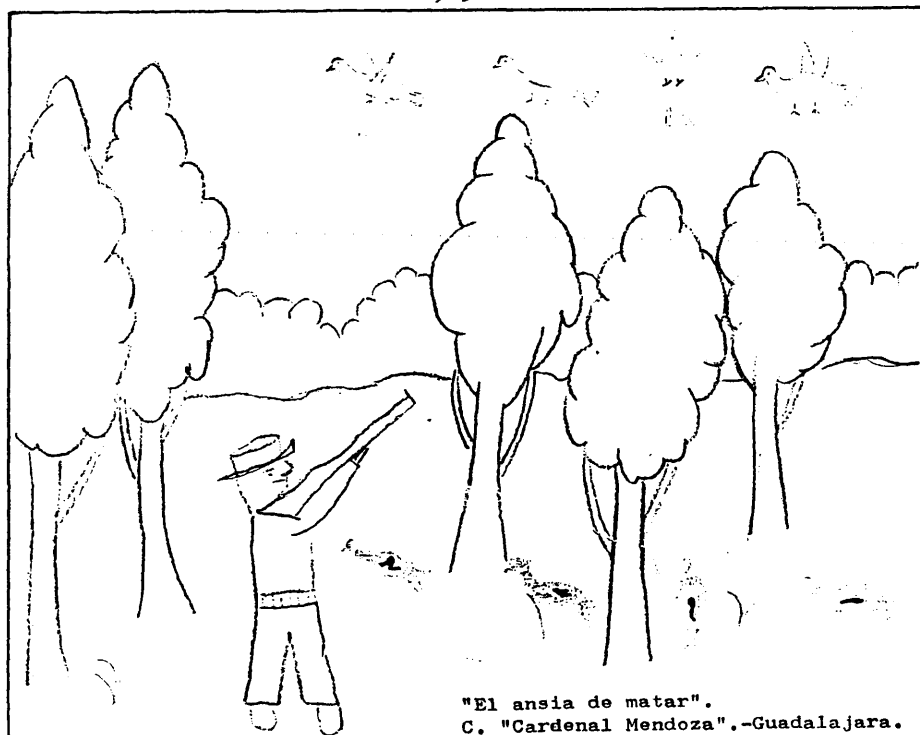
De las dos alternativas, la primera ha marcado a su favor una diferencia altamente significativa.

6.- El ejercicio se ha mostrado como posibilitador para realizar diversas lecturas:

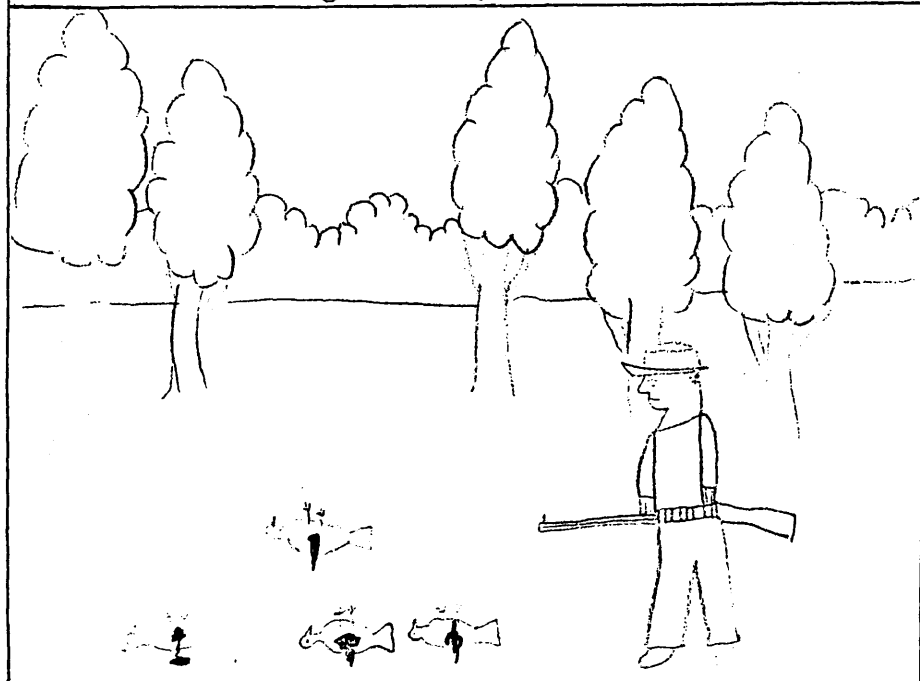
- De los hechos.
- Temática.
- Del fondo mental.
- Creativa.
- Simbólica.

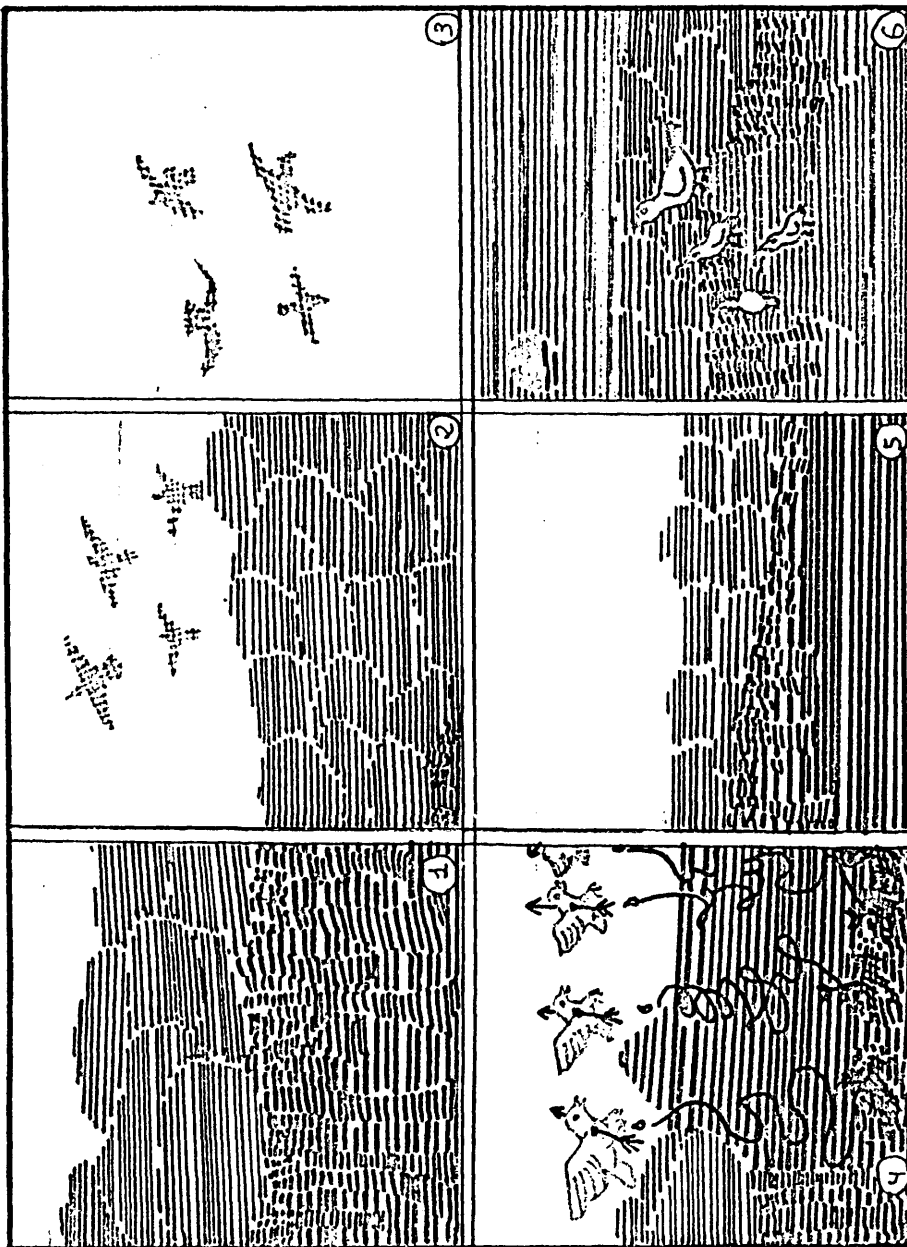
7.- Rara vez se ha utilizado alguna de las convenciones expresivas del comic, como la que se muestra en el dibujo nº 4 de / la narración gráfica "Como palomas", para expresar la caída de las sombras de éstas a tierra por medio de una línea zigzagante.

8.- Consideramos oportuno indicar que el logro de expresar simbólicamente el poema ha dado una inmensa alegría a los creadores del grupo. En este sentido, es difícil definir la satisfacción alcanzada por el grupo de la obra anteriormente citada. / No sólo estaban orgullosos por el grado de elaboración y originalidad icónicas alcanzadas, sino fundamentalmente, por el sentido de la significación.

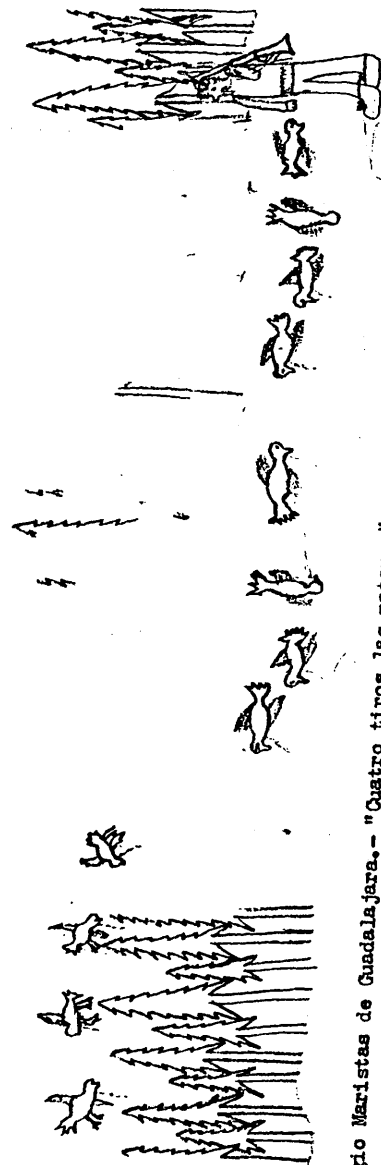
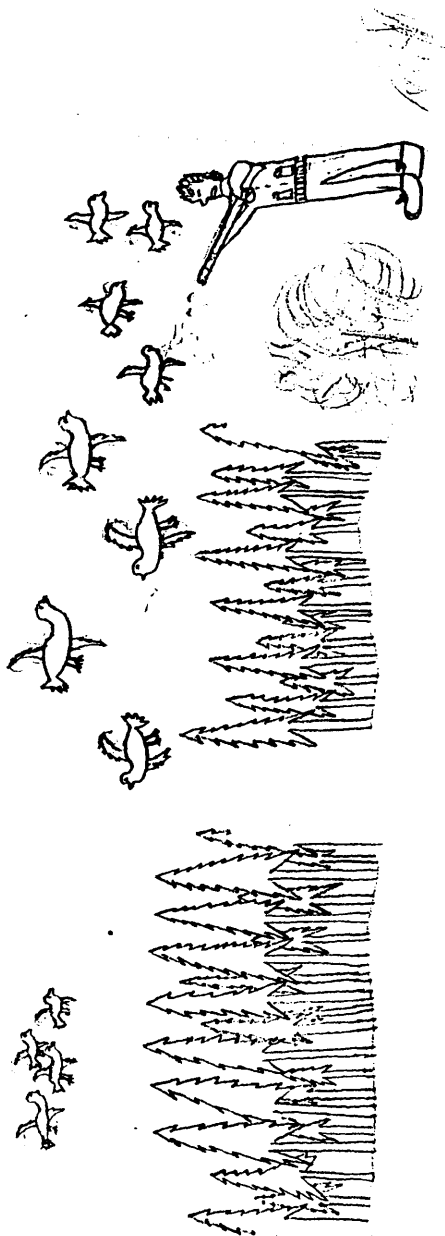


"El ansia de matar".  
C. "Cardenal Mendoza".-Guadalajara.





Expresión plástica del poema de Federico García Lorca.-Col. Nicaragua de Madrid.- "Como palomas"



Colegio Maristas de Guadalajara.- "Cuatro tiros las mataron".



### 3.3.6. Collage

Actividad: El ejercicio consiste en el diseño gráfico de un ser vivo imaginario que esté compuesto de ciertas partes y elementos de otros seres. Los alumnos deben indicar el nombre del / nuevo ser "creado" por ellos, las partes de que se compone, las características propias y cuál es su finalidad práctica. Las instrucciones se completaban con: Realizar el mayor número de diseños de seres vivos imaginarios / que sean distintos entre sí; originales y que tengan sentido (lo que de alguna manera ya quedaba / dicho a propósito de la finalidad práctica).

Es una actividad creativa que exige el ejercicio de las tan mencionadas capacidades creativas.

El ejercicio está inspirado en la mitología griega. Como / ejemplo de realización se les mostró una diapositiva de un centauro. Lógicamente este animal no podía ser objeto ya de diseño, así como la sirena y el león alado que fueron citados también como ejemplos.

### Conclusiones

1.- El contenido de "los collages creativos de seres vivos / imaginarios" producidos por los niños se podrían clasificar en:

a) Diseños que recuerdan a los seres imaginarios, producto de antiguas mitologías.

Así por ejemplo la "Mujer cisne", Pág. 948, recuerda / a la sirena.

b) A la fantasía tecnológica futurista, robots-hombres etc. Vgr.: El "Mondebiolux-idóxiar" que viene a ser un hombre / avión, Pág. 951, recuerda a "Mazinguer Z".

c) A monstruos antidiluvianos: como es el caso de un / diseño titulado "Triamosaurio".

d) A seres de otros planetas o extraplanetarios.

2.- El hombre es el principal objeto de diseño, al que se / le aplican cualidades valiosas de otros seres vivos, generalmente animales.

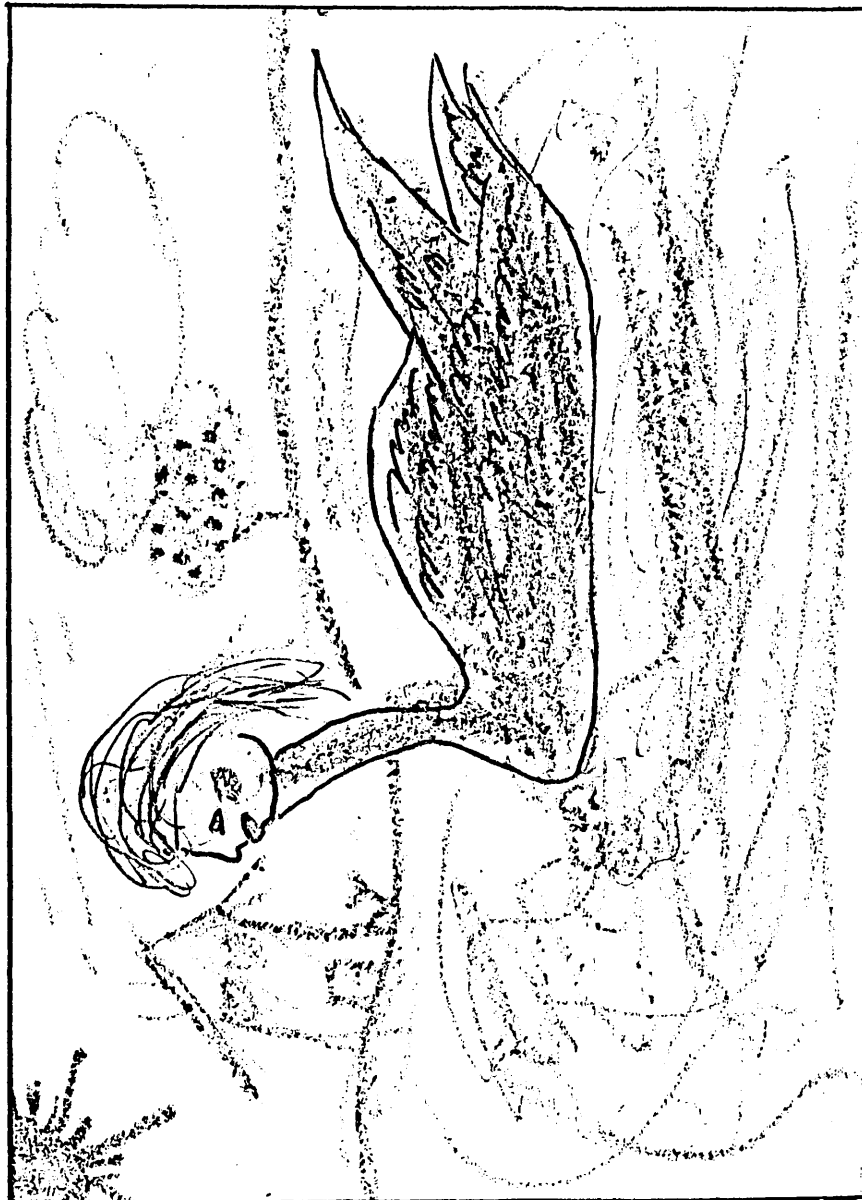
Las plantas y los objetos inertes apenas si entran en juego en sus trabajos. Respecto a estos últimos tal vez la única / aportación sorprendente sea: "El hombre-percha" que se convierte en guardián de todas las ropas, las cuida, no permite que na die se confunda llevándose lo que no es suyo y recuerda a los / usuarios cuáles son sus ropas y llama la atención a los despistados que se van sin ellas.

3.- La composición de estos seres es a veces muy sencilla, por ejemplo, la "Mujer-cisne", el "Homo flameng", cabeza de hombre y cuerpo de flamenco; en otros casos como el "Ikarix-Verdurion" es extremadamente compleja, como puede verse al pie de / imagen de la Pág. 949 .

4.- Es una actividad que presenta mucho interés para el / trabajo en grupo, durante el proceso de "ideación" del diseño; pero una vez realizado el proyecto del nuevo ser, podríamos decir que no les resulta tan interesante materializarlo, insuflarle el hálito de vida; en este aspecto los niños, o al menos, / los niños cuando trabajan en grupo, son orgullosos o despreocupados "demiurgos" que no quieren trabajar con el barro la idea / creada. Cuando en el grupo hay algún niño que le gusta mucho dibujar no suele haber problemas. En caso contrario, los diseños / suelen quedar poco elaborados y prefieren ir imaginando nuevos seres.

5.-Este ejercicio potencia poderosamente la imaginación -- creadora del niño, porque le instala en un mundo insólito y fantástico, donde crear es un lujo al alcance de la mano fabricadora de sueños. Es una tarea de construcción creativa donde juegan un importante papel el análisis de las características de los seres vivos o inertes y la flexibilidad para relacionar los elementos singulares extraídos, y organizarlos en una estructura -- original y coherente.

6.-En muchos trabajos se observa una tendencia a la construcción de un ser que integre en sí mismo, las cualidades más / características y deseables de otros. Con frecuencia, en cambio, no se ha pensado en la incompatibilidad que la conjunción de -- esos elementos lleva consigo.



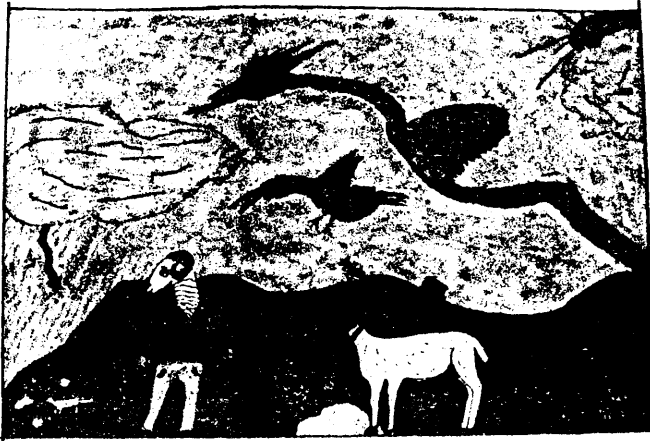
Nombre: "Mujer cisne".



Título: IKARIX VERDURION.

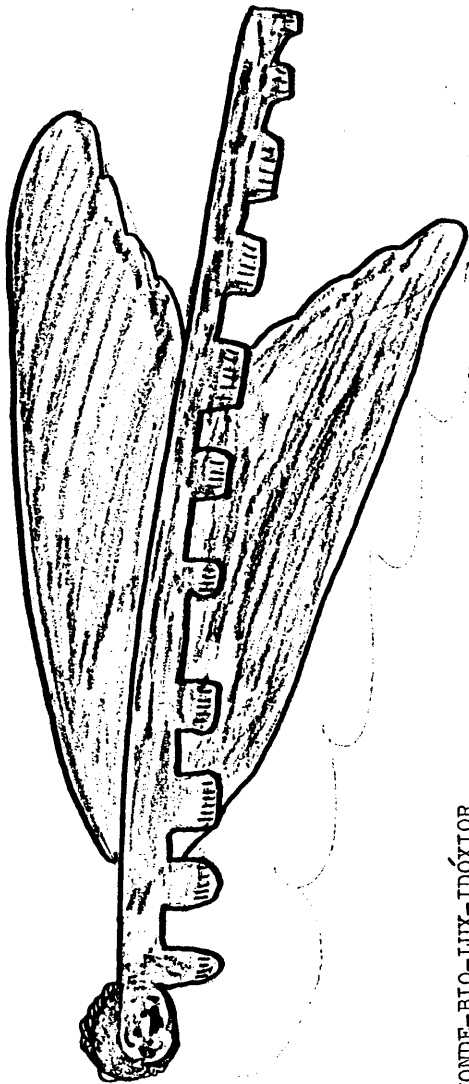
Descripción y finalidades: "Este animal es capaz de mantenerse varios días sin comer, porque tiene unas jorobas llenas de grasa, donde almacena sus proteínas y demás sustancias alimenticias. Tiene alas para volar que se convierten en aletas para nadar, adquiriendo una gran amplitud al extenderse. Su larga lengua de reptil le permite recoger sus sabrosísimos alimentos en lugares difíciles. La cola en forma de flecha le sirve para frenarse, hincándola en el suelo, y como es flexible y fuerte no se rompe. Sus potentes garras le permiten excavar y despedazar a sus presas. Con sus patas, además de correr, toma potencia para elevarse en el vuelo.

El hombre ha domesticado este animal y lo utiliza, sobre todo, para su transporte. Antiguamente, incluso, lo utilizó para la caza y la guerra. Pese a su apariencia es un animal dócil.



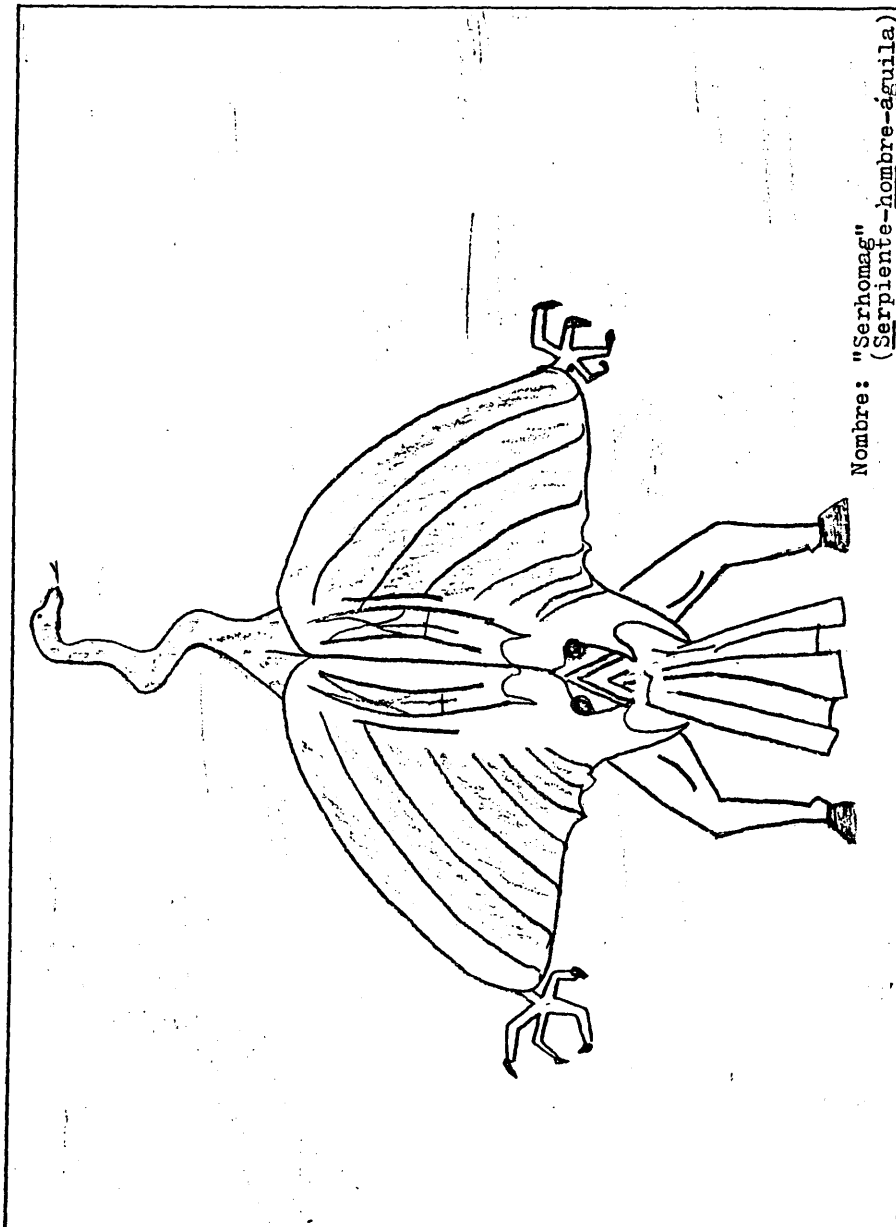
Título: "Un mundo imaginado".

Descripción y finalidades: "En este mundo imaginado por nosotros, los seres, los animales y los hombres son diferentes a los que existen en la realidad. Desde lo alto, el sol que tiene ojos, puede mirar a la tierra y dirigir sus rayos a donde se necesite. El ave culebrina se desliza por el cielo extendiendo sus alas laterales y -/ con sus propiedades magnéticas hace cesar la tormenta; puede deslizarse por el suelo y alimentarse de alimentos malignos, purificando el aire y la tierra tragándose insectos y alimañas. También en el aire hay otras aves dentadas y con plumajes de muy bonitos colores. En las montañas existe - el "capramen", el hombre cabra, que es inteligente como el hombre y como una cabra puede subir..."



Título: MONDE-BIO-LUX-IDÓXIOR

Descripción y finalidades: "Este hombre, aluminico-brillante biológico interplanetario, domina el aire y el mar como un hidroavión y se autodirige el mismo con su pensamiento. Es muy listo, corre mucho, va por mar y aire, se puede hacer / pequeño, tiene memoria interior, traspasa la barrera de la luz, va por mar y aire y viaja por las Galaxias.



Nombre: "Serhomag"  
(Serpiente-hombre-águila)

3.4.- Algunos aspectos de las puestas en común.



### Las puestas en común

Una vez que los grupos de cada curso terminaron sus respectivas tareas, se procedió a la presentación de todos los trabajos ante los compañeros de clase. Las puestas en común estuvieron presididas por la espontaneidad de los participantes. Y al mismo tiempo que fue una exigencia educativa, se convirtió en medio de valoración de los productos creativos obtenidos por los niños en la realización de las tareas icónicas. Al margen del análisis ineludible de los relatos icónicos y sus implicaciones didácticas, el investigador propuso entre otras preguntas, una que versaba sobre la satisfacción obtenida por los niños en la realización de los trabajos, y otra cuyo contenido consistía en la enumeración / de formas técnico-artísticas o en la proposición de nuevas actividades para construir o reconstruir un texto narrativo por medio de imágenes.

La primera pregunta puso de manifiesto la gran aceptación que tuvo la participación de los niños en las actividades propuestas.

La segunda tenía por finalidad conocer hasta qué punto los ejercicios anteriores habían motivado a los niños a la hora de idear otro tipo de actividades de contenido icónico. Sus respuestas fueron abundantes y, en ciertos casos, verdaderamente originales: La muestra que ofrecemos a continuación puede resultar indicativa:

a) Contar una historia mediante sombras chinescas reproducidas en una pared.

b) Se construye una casa con diversas habitaciones: la entrada, el pasillo, la cocina, el comedor, el dormitorio, la sala, el pa

tio, etc. Se recortan las figuras de unos personajes. En cada una de las habitaciones tiene lugar una escena en la que intervienen éstos.

c) Contar la historia de un día de la vida de una persona, haciendo dibujos y colocándolos en cada una de las horas de un reloj gigante.

d) En un piano de cola cuando se toca una tecla salta una imagen; sabiendo el orden en que se han de tocar cada una de las teclas podríamos narrar un cuento.

e) Contrucción de un dominó de imágenes, las fichas llevan dibujadas unas escenas al dorso. La historia empieza con el --- seis doble y termina con el blanco doble. Otra historia se inicia igualmente con el seis doble y termina con el cinco doble. Se trata de colocar las fichas de tal forma que se puedan construir dos historias con ellas. Si no se consigue el objetivo, se dan las claves. Pueden jugar varias personas. Variedades:

Se puede entablar una competencia entre dos grupos para saber quién termina antes.

Se pueden repartir las fichas al azar entre los dos grupos e intercambiando aquéllas que precisen para contar su historia.

f) Papiroflexia: Se hace una pajarita y se determinan los dobleces. En cada fragmento del papel definido por los mismos se dibuja una escena correspondiente a una historia. Relatar esa historia.

Variedades:

- Los dibujos de la historia pueden estar ordenados o dispuestos al azar, en este caso, por detrás se indica el orden.

- Algunas de las escenas se han dibujado al dorso, entonces es preciso inventar la historia imaginando el dibujo o dibujos que faltan. Después se mira la que estaba dibujada.
- Historias encadenadas con diversas papiroflexias:
  - : Una pajarita y sus dibujos correspondientes.
  - : Un barco y sus dibujos correspondientes.
  - : Un avión y sus dibujos correspondientes.

g) Un abanico: En sus varillas hay dibujos que integran una historia. Pueden estar ordenados o desordenados, completas todas las varillas con sus dibujos, o faltar la varilla o el dibujo -- que le corresponde.

Se pueden buscar diferentes órdenes al azar, determinados/ al abrir el abanico; se puede dejar ver un dibujo y su número o toda una secuencia de ellos, que sea variable o no en cuanto a/ la cantidad de los mismos.

h) En una hoja de papel hay dibujos que relatan una historia, pero algunos de ellos están tapados con una pegatina. Aparte, se entrega una copia de cada uno de los dibujos que faltan; hay que colocarlos en su lugar y luego relatar la historia. Por fin se levanta la pegatina y se sabe si se acertó en la colocación

i) En tres cajas se tienen cartulinas con dibujos diferentes, colocados al azar, que corresponden a tres historias distintas. En la tapa de cada caja está escrito el título de una historia; hay que meter las cartulinas en la caja que le corresponda. Luego describir las historias.

j) En un bombo hay unas bolitas numeradas cada una lleva -

un papel dentro. A cada niño que quiera participar en el juego, se le da un número. Han de participar en el mismo, si es posible, tantos niños como número de bolas contiene el bombo. Si falta alguno, a un niño o varios se les puede asignar dos o más bolas. Se le da a la manivela y cae una bola, el niño que tenga el número de esa bola habrá de realizar, cuando le toque, - las acciones o gestos que le indique lo escrito en el papel.

Las primeras veces que se realice el juego se deberá seguir el orden de las bolas 1, 2, 3, etc. Cuando los participantes estén diestros en la actividad mencionada. Se podrá seguir para la interpretación el orden en que salgan las bolas.

El grupo de niños que hacen de espectadores deberá contar lo que han representado sus compañeros. A continuación se tendrá una puesta en común, en la que primeramente se relatará la historia representada y a continuación, se analizará el por qué de la comprensión o incomprensión de la obra expresada -- mímicamente.

K) Confeccionar barajas de imágenes para que se puedan contar historias mediante la ordenación y reordenación de las mismas. Esta ordenación puede ser producto del trabajo en grupo o individual, como si hiciésemos solitarios.

1) Diseñar pasatiempos a base de imágenes. Así se podría diseñar una sopa de imágenes, de la misma forma en que se confecciona una sopa de letras, o construir geroglíficos con imágenes exclusivamente, o crucigramas compuestos en vez de con letras con dibujos..

m) Construcción de "puzles". Sus posibles combinaciones podrían dar lugar a diferentes historias.

No alargamos más la lista, porque lo importante es reseñar el hecho de que la realización de las actividades propuestas en la experiencia pueden promover la producción de gran cantidad - ideas para programar o, en su caso, realizar unas experiencias de tipo icónico.

Las puestas en común han versado sobre los contenidos icónicos de los relatos, y en ellas se han propuesto nuevos modos y modelos de perfeccionamiento de los trabajos realizados.

Por otra parte, se ha puesto de manifiesto que los trabajos realizados encuentran una de sus más valiosas significaciones en la comunicación de los mensajes.

Se han desarrollado las capacidades de evaluación y la actitud de crítica constructiva; en nuestro caso, este aspecto ha cobrado un especial relieve, ya que todos los niños habían realizado un trabajo en parte similar y en parte diferente al de - sus compañeros y sabían muy bien las dificultades que entrañaba y también, en cierta medida, las posibilidades a que daba lugar.

Otro de los aspectos interesantes de las puestas en común ha sido el poder constatar las particularidades y los elementos comunes entre las formas icónicas empleadas.

En realidad y en definitiva, consideramos que las puestas en común son una exigencia didáctica dirigida al enriquecimiento y contraste de pareceres entre los participantes, donde se puede conjugar el acto comunicativo con el didáctico.

957

Autor:

**FRANCISCO GARCIA GARCIA**

Título:

**ESTUDIOS DE CREATIVIDAD  
ICONICA, INDIVIDUAL Y  
COLECTIVA, EN NIÑOS DE  
EDAD ESCOLAR**

**TOMO III**

Director:

**Dr. D. JOAQUIN DE AGUILERA GAMONEDA**  
**(Catedrático de Historia de los Medios**  
**Audiovisuales)**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACION**

**RAMA: IMAGEN VISUAL Y AUDITIVA**

**DEPARTAMENTO: HISTORIA DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES**

**AÑO: 1982**

-2

789'

$757^2$

4.- Análisis estadísticos de los grupos.

4.1.- Estudio de las correlaciones entre capacidad,  
actitud y productividad de los grupos.



**ACTIVIDAD: CREACIÓN ICÓNICA-NARRATIVA**

La capacidad global del grupo es la expresión de la media de las  $\bar{z}$  de las calificaciones individuales de los miembros/del grupo. Para ello ha sido preciso hallar la  $\bar{z}$  de cada individuo según las puntuaciones obtenidas en los tests de:

- El otro término de comparación es la productividad del grupo que ha realizado un determinado tipo de tarea:

La productividad de la tarea de creación icónica es expresada por las puntuaciones de los jueces, según unos determinados

criterios. (página 870 ss). La productividad de la tarea de interpretación recreativa icónica y la de composición creativa icónica ha sido medida respectivamente mediante unos criterios específicos (Ver páginas 888, y 906 y ss.)

#### 4.1.1.1 CREACION ICONICA NARRATIVA

Según la tabla número 83 que recoge las correlaciones de Pearson entre productividad creativa y las diferentes aptitudes y actitudes, podemos deducir que:

a) Si nos atenemos a la opinión de H. E. Garret sobre (1) la significación cuantitativa de las correlaciones entre tests, la correlación entre productividad del grupo y su correspondiente valor medio de la creatividad icónica verbal de los miembros del mismo, correlaciona de una forma marcada.

b) Los valores medios de los diversos tests que se citan - correlacionan de una manera generalmente constante con la productividad de los grupos de creación icónica.

c) El test sociométrico es, si exceptuamos las actitudes, el que menos correlación obtiene respecto a la productividad creativa de los grupos.

d) Las correlaciones de creatividad icónico-verbal, la de los valores medios de los tests (CIV, CIN) de creatividad y la de los valores medios de los tests de creatividad e inteligencia, con la productividad creativa de los grupos son marcadas o medias. En los demás casos, bajas o, incluso, despreciables, como en el test sociométrico.

e) Las correlaciones de la productividad creativa de los grupos con las actitudes de los miembros son, en todos los casos, despreciables.

f) Las intercorrelaciones de las aptitudes medias de los grupos son bajas entre creatividad icónico verbal y creatividad narrativa icónica, y entre inteligencia y creatividad icónico - narrativa. La correlación es media entre inteligencia y creatividad icónico verbal.

g) La correlación de Pearson entre la puntuación de los jueces y la del autor de la tesis es alta. Lo que indica que ha existido poca disparidad entre las puntuaciones otorgadas por ambos.

#### HIPOTESIS PLAUSIBLES:

Los resultados obtenidos nos llevan a formular algunas hipótesis que los pudieran explicar; pero, obviamente, se precisarían de otros estudios para confirmarlas:

- En la tarea de creación icónica se pone en juego alguna/ de las aptitudes o factores que miden los tests de creatividad propuestos (CIV, CIN, CIAW), de inteligencia y - percepción.
- El tipo de actitud de los miembros del grupo no influye/ significativamente en la productividad del mismo. Sin embargo, hay que considerar que las actitudes de los miembros de los grupos han sido generalmente altas en todos/ los casos.

Por lo tanto, desconocemos qué resultados hubiera arrojado una distribución de grupos con diferentes actitudes ante el yo, el trabajo en grupo, imagen y creatividad, con respecto a la -- productividad creativa en las tareas propuestas.

Coeficientes de correlación de Pearson entre la puntuación de los jueces al producto creativo de los grupos y la puntuación media de las capacidades de los individuos de los grupos:

<u>- APTITUDES:</u>	<u>Tabla n.º 83</u>	<u>CURSO 7º</u>
Creatividad icónica.....		0'46
Creatividad icónico-narrativa.....		0'27
Cor. valor medio (CIV, CIN).....		0'37
Creatividad icónica adaptación Wartegg.....		0'22
Correlación valor medio (CIV, CIN, CIAW)...		0'32
Inteligencia.....		0'31
C. valor medio (CIV, CIN, PMA).....		0'34
Percepción.....		0'27
C. Sociométrico.....		0'09

<u>- ACTITUDES:</u>	
Yo.....	0'03
Trabajo grupo.....	-0'01
Imagen.....	-0'06
Creatividad.....	-0'08

Correlaciones entre aptitudes medias de los grupos:

Creatividad icónico verbal-Creat. icónico narrativa..	
.....	0'25
Creatividad icónica verbal-inteligencia....	0'43
Creat. icónico narrativa-inteligencia.....	0'21
<u>Puntuación jueces - punt. autor de la tesis:...</u>	0'87

#### 4.1.1.2.-INTERPRETACIÓN RECREATIVA ICÓNICA

En la tabla número 84 se recogen las correlaciones de -- Pearson entre productividad creativa de esta tarea y las aptitudes y actitudes de los grupos; podemos deducir:

a) Las aptitudes de los miembros de los grupos que mejor correlacionan con la productividad creativa son: creatividad -- icónico verbal e inteligencia, considerándose estas correlaciones marcadas o sustanciales.

b) Con las que peor: Percepción y test sociométrico, considerándose despreciable la correlación.

c) Con respecto a las aptitudes, se consideran aceptables/ todas las correlaciones, excepto en los casos de la percepción/ y el test sociométrico.

d) Las correlaciones entre productividad y actitudes son,/ en todos los casos, despreciables.

#### 4.1.1.3.-

##### COMPOSICION CREATIVA ICONICA:

Las correlaciones se recogen en la tabla número 85.

a) La mejor correlación es la establecida entre productividad creativa y creatividad icónico verbal.

b) La correlación entre percepción y productividad creativa, aunque es baja, es superior a la alcanzada en el caso de la actividad de interpretación recreativa icónica.

c) En general, y con algunas pequeñas variaciones, se observan las mismas tendencias en las correlaciones que en la actividad de "interpretación recreativa icónica".

Coefficientes de correlación de Pearson entre la productividad de los grupos de interpretación recreativa icónica y la puntuación media de las capacidades de los individuos de los mismos

- <u>APTITUDES:</u>		<u>Tabla n.º 84</u>	<u>CURSO 6º</u>
	Creatividad icónica verbal (CIV).....		0'52
	Creatividad icónico-narrativa (CIN).....		0'36
	C. valor medio (CIV, CIN).....		0'44
	Inteligencia (PMA).....		0'51
	C. valor medio (CIV, CIN, PMA).....		0'40
	Percepción.....		0'072
	Sociométrico.....		0'09
- <u>ACTITUDES:</u>			
	Actitud yo.....		0'06
	Trabajo en grupo.....		0'08
	Imagen.....		0'01
	Creatividad.....		0'06
<u>Correlaciones entre aptitudes medias de los grupos: (A)</u>			
	C. icónico-verbal - C. icónico-narrativa...		0'32
	C. icónico-verbal - inteligencia.....		0'24
	C. icónico-narrativa - inteligencia.....		0'33

Coefficientes de correlación de Pearson entre la productividad de los grupos de composición creativa icónica y las capacidades medias de los miembros del grupo:

- <u>APTITUDES:</u>		CURSO 6º
<u>Tabla n.º 85</u>		
Creatividad icónica verbal (CIV).....	0'57	
Creatividad icónico narrativa (CIN).....	0'40	
C. valor medio (CIV, CIN).....	0'37	
Inteligencia (PMA).....	0'37	
C. valor medio (CIV, CIN, PMA).....	0'44	
Percepción.....	0'28	
Sociométrico.....	0'08	
- <u>ACTITUDES:</u>		
Actitud yo.....	0'07	
Trabajo grupo.....	0'08	
Imagen.....	0'02	
Creatividad.....	0'08	
<u>Correlación entre aptitudes medias de los grupos: (B)</u>		
C. icónico-verbal - C. icónico-narrativa...	0'25	
C. icónico-verbal - inteligencia.....	0'33	
C. icónico-narrativa - inteligencia.....	0'25	
<u>Correlación entre actividad A* y B:</u> .....	0'90	

ooo000ooo

- (1) GARRET, H. E.- "Estadística en Psicología y educación".- Paidós.- Buenos Aires.- 1974.- Pág. 204.

\*A= Interpretación recreativa icónica y

\*B= Composición creativa icónica.

4.1.2. - RELACION ENTRE PRODUCTIVIDAD CREATIVA DE LAS  
FORMAS ICONICAS Y CAPACIDAD DE LOS GRUPOS DE  
CREACION ICONICA NARRATIVA

La tabla número 86 recoge los resultados de las correlaciones entre productividad creativa de los grupos, según la forma icónica, y la capacidad de los mismos:

- Como puede apreciarse en la correlación entre la media de las aptitudes (CIV, CIN, PMA y sociométrico) y la productividad, las formas que mejor correlacionan son película y fotocuento, seguidas de montaje audiovisual y comic, con una correlación que podríamos llamar, en terminología de Garret H, marcada o sustancial. Y las que peor, "collage" e ilustración, con una correlación, despreciable.

- La forma icónica película correlaciona bien, en general, con todas las aptitudes, pero especialmente con creatividad icónica narrativa y creatividad icónica-verbal, respectivamente.

- El montaje audiovisual correlaciona marcadamente con --- creatividad icónico-verbal, inteligencia, sociométrico y correlaciones medias.

- El fotocuento correlaciona muy alto con inteligencia y --- marcadamente con creatividad icónico-verbal y correlaciones medias.

- El comic correlaciona marcadamente con creatividad icónico-verbal, inteligencia y correlaciones medias. Su correlación es baja con creatividad icónico-verbal y sociométrico.

- La ilustración narrativa correlaciona marcadamente sólo/ con creatividad icónico-narrativa, e incluso, correlaciona nega



tivamente con el sociométrico; en los demás casos, sus correlaciones son bajas o despreciables.

- El "collage" narrativo obtiene unas correlaciones bajas/ o despreciables, en general. Llama la atención que con lo que - mejor correlaciona, aunque baja, sea con el sociométrico.

Si ahora centramos nuestra atención en las aptitudes respecto a su correlación con la productividad de las formas icónicas, observamos:

- La creatividad icónico-verbal correlaciona marcadamente/ con: película, diapositiva y fotocuento. Con "comic" es baja, y con ilustración y "collage", despreciable.

- La creatividad icónico-verbal obtiene buenas correlaciones con: película, fotocuento, comic e ilustración narrativa; - son bajas para montaje audiovisual y "collage".

- La inteligencia (PMA) correlaciona alto con fotocuento; / marcadamente con película, montaje audiovisual y comic; es despreciable para ilustración y "collage".

- El sociométrico correlaciona marcadamente con película y montaje audiovisual; bajo con fotocuento y "collage"; despreciable con comic; y negativamente con ilustración.

Podemos concluir: que de las seis formas icónicas, las correlaciones que obtienen con creatividad e inteligencia y sus - medias, película, montaje audiovisual, fotocuento y comic, son, en general, marcadas; y que ilustración, excepto en creatividad icónico-narrativa, y "collage", alcanzan unas correlaciones bajas o despreciables.

Correlación de Rangos Ordenados de Spearman entre la puntuación de los jueces a los trabajos de creación icónica por grupos y las puntuaciones que han alcanzado los grupos en los tests que se citan:

Tabla nº 86

	CREATIVIDAD ICÓNICO VERBAL (CIV)	CREATIVIDAD ICÓNICA NARRATIVA (CIN)	CORRELACIÓN MEDIA CIV - CIN	INTELIGENCIA (FMA)	CORRELACIÓN MEDIA CIV - CIN - FMA	SOCIOMÉTRICO	CORRELACIÓN MEDIA CIV - CIN - FMA SOCIOMÉTRICO
PELÍCULA	0'59	0'61	0'60	0'45	0'56	0'50	0'55
MONTAJE AUDIOVISUAL	0'51	0'20	0'37	0'50	0'42	0'45	0'42
FOTOCUENTO	0'61	0'35	0'50	0'89	0'69	0'34	0'51
COMIC	0'19	0'60	0'42	0'45	0'43	0'16	0'37
ILUSTRACIÓN	0'06	0'45	0'27	-0'07	0'18	-0'25	0'04
COLLAGE	0'13	0'19	0'16	0'02	0'11	0'22	0'14

Hipótesis plausibles:

La tarea, en general, de todas las formas icónicas tenía un mismo objetivo: expresar icónicamente una idea narrativa. El modo de expresión se diferenciaba según el comportamiento de organización interna de cada forma:

Dado este supuesto, se considera que:

a) Para la realización de la tarea de creación icónica, en los casos de película, montaje audiovisual, fotocuento y comic/ intervienen aptitudes típicamente creativas de tal forma que a mayor capacidad creativa de los miembros del grupo, mayor productividad creativa en la tarea, y viceversa; a menos capacidad creativa, menor productividad.

b) En las formas icónicas "ilustración narrativa" y "collage narrativo" no existe una correspondencia entre la capacidad creativa de los miembros del grupo y su productividad. Lo que puede ser debido a la forma de presentar el contenido del trabajo por parte del investigador, a cómo fue entendida por los niños, o al contenido mismo de las formas icónicas citadas.

4.1.3. Correlación entre la productividad creativas de las formas icónicas para las tareas de creación icónica e interpretación - recreativa icónica:

Recordaremos que la actividad de creación icónica servía - de base para el trabajo de los grupos de interpretación recreativa icónica. Este hecho nos hizo considerar como hipótesis que debería existir una correlación, al menos media, entre la productividad de las formas icónicas entre sí para las tareas respectivas de los grupos de ambos cursos.

Los resultados obtenidos confirman nuestra hipótesis, excepto en el caso de la forma icónica "ilustración narrativa" -- que correlaciona negativamente.

Tabla número 88

Correlación por rangos ordenados de Spearman entre las calificaciones de la productividad de las formas icónicas respectivas de la actividad de creación icónica (7º) y de interpretación recreativa icónica (6º):

Película.....	0'39
Montaje audiovisual	0'57
Fotocuento.....	0'33
Comic.....	0'49
Ilustración.....	0'49
Collage.....	0'36

Como puede observarse, montaje audiovisual y comic son las dos formas que mejor correlacionan.

Así pues, podemos afirmar que existe una relación entre / los productos creativos de una y otra actividad icónica, de modo que a mayor creatividad de los productos creativos de los grupos de origen, se da una mayor creatividad en los productos de aquellos que han tenido como material de actividad para la creación, el trabajo de los primeros. Sin embargo esta afirmación no es generalizable a todas las formas icónicas, pues la actividad de ilustración se ha comportado de una forma diametralmente contraria.

913

4.2.- Formulación, contraste y resolución  
de hipótesis.

#### 4.2.1.-CAPACIDAD CREATIVA

Los niños de 11 a 14 años que pertenecen al medio socioeconómico medio-alto, muestran un mayor grado de creatividad icónica, individualmente considerados, como revelan los resultados de los tests de creatividad propuestos: "creatividad icónico verbal" y "creatividad icónico-narrativa".

Razonamiento: El medio socioeconómico influye en el desarrollo de las capacidades individuales y concretamente en las creativas icónicas, ya que el campo de posibilidades, la amplitud de intereses, los recursos materiales y culturales... son diferentes. En principio es de sospechar que sea más rico este espectro en el nivel medio-alto que en el medio-bajo, suposición que de alguna manera queda reflejada en ciertos datos de la encuesta. Sin embargo, tal vez pesan más, incluso, las redes motivacionales y actitudinales en las que se ven favorecidos, en conjunto, los del nivel medio-alto.

Contraste de hipótesis: Vamos a utilizar el método de contraste de significación de la diferencia de proporciones mediante la  $\chi^2$  de Pearson para datos no correlacionados.

Los resultados de los tests de creatividad icónica (CIV y CIN) han sido tratados estadísticamente y hallada su  $z$  correspondiente.

Se ha hecho un recuento de los niños de uno y otro medio social situándolos según su puntuación  $z$  positiva o negativa.

- Así, para el test de Creatividad Icónico Verbal (CIV), podemos tratar los datos disponiéndolos en una tabla de contingencia 2 x 2.

CREATIVIDAD Y MEDIO SOCIOECONOMICO

Introducción: Nos preguntamos si el medio socioeconómico - al que pertenecen los sujetos influye en su creatividad, en el/ campo de la imagen tanto a nivel individual como en la productividad creativa resultante del trabajo en grupo.

Hemos tomado como criterio de pertenencia a una clase social la asistencia a un determinado tipo de colegios en los que predomina la afluencia de alumnos de un medio socioeconómico u/ otro. Partiendo de una división del medio socioeconómico:

- alto-nivel
- medio-alto
- medio
- medio-bajo
- bajo.

Hemos elegido el medio-alto y el medio-bajo como elementos de comparación. Mediante una encuesta realizada a los niños participantes en la experiencia (páginas 394-459 ) se ha podido --- constatar, especialmente según el ítem "profesión paterna", que existían diferencias significativas entre ambos medios y mos--- trar que pertenecían a los dos niveles citados.



Para el curso 7º

Tabla n.º 89

	z +	z -	
M.B.	51	165	216
M.A.	151	113	264
	202	278	480

Tabla n.º 90

a	b	m
c	d	n
k	l	

Si aplicamos la fórmula de contraste de significación de la diferencia de proporciones mediante la  $\chi^2$  de Pearson para datos no correlacionados,

$$\chi^2 = \frac{N [(ad) - (bc)]^2}{(k) (l) (m) (n)}$$

Obtendremos:

$$\chi^2 = \frac{480 [(51 \times 113) - (165 \times 151)]^2}{(202) (278) (216) (278)} = \frac{176274579920}{3202239744} = 55,78$$

que es significativa al nivel del 5% y del 1 %  $M.A. > M.B.$

Para el curso 6º

	z +	z -	
M.B.	76	140	216
M.A.	136	110	246
	212	250	462

Tabla n.º 91

Resultado: 3,85 .- Significativo al nivel de 0,05

M.A. > M.B.

Test de creatividad icónico-narrativo.-

Curso 7º

Tabla n.º 92

	z +	z -	
M.B.	75	141	216
M.A.	147	117	264
	222	258	480

Curso 6º

Tabla n.º 93

	z +	z -	
M.B.	69	147	216
M.A.	134	112	246
	203	259	462

Resultado: 20'99. Signifi

cativo al nivel 0'05 y 0'01.

Resultado: 23'69. Signifi

cativo al nivel 0'05 y 0'01.

M.A. > M.B.

M.A. > M.B.

Conclusión: En los cursos 6º y 7º se observa una diferen--

cia significativa favorable al medio socioeconómico M.A. en ---  
cuanto a la capacidad creativa icónica medida por los tests de/  
"creatividad icónico verbal" y "creatividad icónico-narrativa".

4.2.2. - PRODUCTIVIDAD CREATIVA Y MEDIO SOCIOECONOMICOCREACION ICONICA NARRATIVA

Hip: Existen diferencias significativas en la productividad --- creativa de los grupos de creación icónica, en función del medio socioeconómico (MA - MB) al que pertenecen, siendo favorable esta diferencia al MA, al nivel de significación del 0'01.

Tabla n° 94

Curso 7º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	80601,121	80601,121	22'82  SI Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	247207,199	3531,310	
T O T A L	71	327808,32		

La diferencia es significativa al 0'05 y 0'01, ya que:

$$22,82 > 3'98 \quad \text{para } 0'05 \text{ y}$$

$$22,82 > 7'01 \quad \text{para } 0'01.$$

Igualmente se revela la diferencia significativa mediante/ el contraste de la t de Student al 0'05 y al 0'01:

$$22,82 = 4,777 = t; \quad 4,77 > 2,000 \quad \text{para el } 0'05$$

$$4,77 > 2,704 \quad \text{para el } 0'01.$$

Conclusión: Dicha diferencia es significativa, favorable - al medio socioeconómico medio-alto. MA > MB. Se confirma la hipótesis.

INTERPRETACION RECREATIVA ICONICA.-Hipótesis:

Existen diferencias significativas entre los dos medios socioeconómicos, favorable al medio-alto, respecto a la productividad creativa de los grupos en la actividad de "interpretación recreativa icónica", al nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la productividad creativa de -- los grupos en la actividad de interpretación recreativa icónica, según el nivel socioeconómico.

Tabla nº 95

Curso 6º

Origen de la Variación	g l.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	3748,47	3748,47	16'04  SI Significativa al nivel del 0'0 1
"Dentro" de los grupos	70	16350,38	233,57	
T O T A L	71	20098,85		

Conclusión: Existe una diferencia significativa favorable/ al nivel MA.  $MA > MB$ . Se confirma nuestra hipótesis.

COMPOSICION CREATIVA ICONICA.-Hipótesis:

Existen diferencias significativas entre los dos medios socioeconómicos, respecto a la productividad creativa de los grupos, en la actividad de creación compositiva icónica, siendo favorable la diferencia al nivel MA. El nivel de significación, - 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la influencia del medio socio-económico para la actividad de creación compositiva icónica.

Tabla nº 96

Curso 6º

ORIGEN DE LA VARIACION	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	82	82	9'11  Sí Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	630	9	
T O T A L	71	712		

Conclusión: La diferencia es significativa favorable al nivel MA.  $MA > NB$ . Se confirma la hipótesis.

#### 4.2.3.- CREATIVIDAD Y TIPO DE TAREA ICONICA

Entendemos aquí por tarea la clase de actividad que debe - realizar el grupo y que en nuestro caso está definida por las - formas icónicas:

- Película
- Diapositiva (montaje audiovisual)
- Fotocuento
- Comic
- Ilustración narrativa
- "Collage" narrativo

Estas tareas son subclases de otras clases generales que - las incluyen:

Para 7º: actividad de creación icónica consistente en ex-- presar icónica y creativamente una idea narrativa. (Ver páginas 700-713)

Para 6º: Interpretación recreativa icónica, cuya base mate- rial es el producto creativo resultante del trabajo de creación icónica del curso 7º. (Ver páginas 882 y ss.)

Composición creativa icónica: Realización de ejercicios de base icónica propuestos por el experimentador, que son específi- cos para cada forma icónica, cuyo contenido es el mismo para to- dos los grupos pertenecientes a la misma forma icónica. (Ver pá- gina 907 y ss.)

Nuestro interés se centra en saber si la tarea concreta, - representada por cada forma icónica, influye en la productividad " del grupo.

Previamente hacemos una serie de consideraciones:

1º: El tipo de problema para la actividad de creación icónica narrativa es similar para cada uno de los grupos de las -- formas icónicas correspondientes: la expresión icónica de una / idea narrativa. La actividad de interpretación recreativa icónica no se incluye en esta hipótesis, por razones de tipo estructural, y de contenido. En el caso de la actividad de composición creativa icónica, se presenta una misma tarea para cada una de -- las formas icónicas y para todos los grupos pertenecientes.

2º: Existe una especificidad de la tarea, definida

- por el particular comportamiento de las formas icónicas/ que exigen un tipo de realización propio.
- por el contenido del trabajo. Los textos son diferentes/ para cada colegio; si bien dentro de cada colegio son -- iguales para cada grupo de creación (P-D-F-T-I-C).

3º: La capacidad creativa puede desarrollarse en cualquier tipo de actividad humana. De hecho las posibilidades creativas/ y sus respectivas manifestaciones recorren un amplio espectro -- que va desde las artes a las técnicas y las ciencias. Existen -- artistas creativos y científicos creativos, políticos creativos ... e incluso personas que han hecho de sí mismos un estilo de/ conducirse creativo. Lo mismo podría decirse de una actividad -- concreta dentro de un campo general.

4º: La mayor o menor complejidad de una tarea si influye -- sobre la creatividad, influye hipotéticamente eligiendo unos -- factores determinados. Así parece más fácil poner en juego el -- factor fluidez para una tarea sencilla que compleja y una tarea compleja puede exigir una mayor capacidad de redefinición.

5º: Cada persona en función, de sus capacidades, específicas, conocimientos, actitudes, intereses, etc., se muestra hipo

éticamente más creativa en un campo de actividad y con una tarea específica que en otra.

6º: Existe una ardua polémica en torno a si el grado de información sobre una tarea influye positiva o negativamente en la productividad creativa. Nuestra particular opinión y, al menos metodológica y fácticamente, afirma que es preciso un determinado grado de información, pero no hasta tal extremo que se produzca una tecnificación del pensamiento que operaría como inhibidor de los procesos creativos. De hecho, en la formación de grupos creativos, se incluyen personas perfectamente conocedoras del tema y otras más o menos ajenas a él. Si esto se da en el campo de la ciencia, qué no diremos en el de las artes. Las investigaciones hablan de que en gran número de casos son precisamente estas personas no expertas en el tema las que aportan un mayor número de ideas innovadoras, sobre todo, si se utilizan métodos parecidos al brainstorming.

En nuestro caso los niños han recibido una información suficiente, pero no excesiva, sobre cómo realizar el trabajo, dejándoles muchas posibilidades de innovación, aunque como es obvio/ esas innovaciones sean ya dominio de las formas icónicas en cuestión.

Por otra parte, puede considerarse que el contacto del niño con el cine y el comic es superior al que tiene con otras formas icónicas. Si esto es cierto, también es posible que <sup>no sea</sup> un contacto reflexivo, de aumento de saber, sobre el comportamiento de estas formas.

7º: Dentro de las formas icónicas existen dos modos de realización: el cine, el montaje audiovisual y el fotocuento, exigen una mediación técnica y traducen las ideas en imágenes técnicas.



ñicas; y el comic, la ilustración narrativa y el "collage" narrativo precisan de una traducción de las ideas en imágenes manuales.

Se pone en juego aquí el ejercicio de dos tipos diferentes de habilidades, por una parte, y la materialización de las ideas en dos tipos de imágenes: técnicas y manuales.

8º: Si recordamos la teoría de Hackman (1) que clasificó en tres los tipos de tareas: de producción (producción y presentación de ideas), de discusión (o evolución) y de solución a problemas, observamos que estos tres tipos de tareas han sido realizadas en cada una de las actividades de creación icónica y de interpretación recreativa icónica.

9º: Los mismos jueces han puntuado las mismas obras, en el caso de la creatividad icónica y han utilizado unos mismos criterios para calificar la productividad creativa de las formas icónicas.

10º: Para la calificación de los relatos icónicos, tuvieron presente el texto escrito que leyeron con anterioridad.

Toda esta gama de consideraciones hace que nuestra decisión de elegir unas hipótesis respecto a la influencia del tipo de tarea icónica específica en la productividad creativa quede en parte suspendida y nos planteemos la problemática en forma interrogativa.

ooo000ooo

(1) Citado por SHAW, M.E. "Dinámica de grupo" Herder.-Barcelona. 1.979.

4.2.3.1.- CREATIVIDAD Y TIPO DE TAREA ICONICACREACION ICONICA NARRATIVA.-Problema:  
-----

¿La tarea específica de cada forma icónica (P-D-F-T-I-C) - influye en la productividad creativa de los grupos de creación/ icónica?

La productividad creativa de los grupos es definida por la puntuación de los jueces de los trabajos realizados por los grupos de niños en la actividad de creación icónica (Ver página 866 -877).

Se propone la hipótesis nula: No existen diferencias.

Demostración estadística: es por el análisis de varianza - que vamos a ejemplificar en este caso.

Las notaciones  $M_1$ ,  $A_1$ , etc. representan los colegios, (que en este caso no nos interesan). Los seis conjuntos de datos, P-D-F-T-I-C, son las formas icónicas. En la tabla número 97 se - recogen las puntuaciones directas, que son las puntuaciones de los jueces; en la tabla número 98, los cuadrados de esas puntuaciones.

Proceso: La suma total de cuadrados: se deduce de la siguiente fórmula:

$$\sum x_i^2 = \sum X^2 - \frac{(\sum X_t)^2}{N}$$

o sea

$$\sum x_i^2 = 9780085 - \frac{(26129)^2}{72} = 297799$$

La suma de los cuadrados "entre" grupos: Según la fórmula:

$$\sum x_e^2 = \left[ \sum \frac{(\sum x)^2}{n} \right] - \frac{(\sum x_T)^2}{N}$$

$$\text{de donde, } \sum x_e^2 = \left[ \frac{(4578)^2}{12} + \frac{(4310)^2}{12} + \frac{(4697)^2}{12} + \frac{(4220)^2}{12} + \right. \\ \left. + \frac{(4339)^2}{12} + \frac{(3985)^2}{12} \right] - \frac{(26129)^2}{72} = 27008$$

La suma de los cuadrados dentro de los grupos: Se deduce - directamente restando la suma de los cuadrados "entre" grupos - de la suma de los cuadrados "total".

Los grados de libertad (gl.) Es igual al n° total de casos menos 1. Así pues en este caso:

- gl del "total" de casos = 72 - 1 = 71
- gl "entre" grupos = 6 - 1 = 5
- gl "dentro" de los grupos: suma del número de casos dentro de cada subgrupo: (P - 1) + (D - 1) ..... = 66

Los cuadrados medios: Se hallan dividiendo la suma de los/ cuadrados respectivos por sus grados de libertad.

Contraste de la F de Snedecor: Se halla dividiendo el cuadrado medio "entre" grupos por el cuadrado medio "dentro de los grupos":

$$\text{En nuestro caso: } \frac{5401,6}{4102,8} = 1,31$$

se compara con el valor de la tabla de distribución F de - Snedecor para 5 y 66 grados de libertad y como en nuestro caso/ 1,31 < 2,35, se deduce que la diferencia no es significativa.

Datos para el análisis de la varianza de las formas icónicas respecto a -  
la productividad del grupo.

Creación  
ACTIVIDAD: Icónico-narrativa

Tabla nº 97

Curso 7º

	PUNTUACIONES DIRECTAS					
	P	D	F	T	I	C
	X	X	X	X	X	X
M 1	369	376	363	363	346	346
A 1	330	313	383	316	284	384
T 1	276	321	365	343	292	275
C 1	307	312	321	316	381	381
G 1	381	393	287	393	356	261
E 1	353	216	316	227	349	245
M 2	477	463	435	372	436	357
A 2	430	366	387	298	335	302
T 2	303	318	470	298	344	377
C 2	346	346	443	409	376	270
G 2	449	436	557	450	370	435
E 2	557	450	370	435	470	352
$\Sigma X$	4578	4310	4697	4220	4339	3985
$\bar{X}$	381'5	359'1	391'4	351'6	361'5	332
$\Sigma X_T$	26129					

Datos para el análisis de la varianza de las formas icónicas respecto a -  
la productividad del grupo.

creación  
ACTIVIDAD: icónico - narrativa

Tabla nº 98

Curso 7º

	CUADRADOS DE LA X					
	P	D	F	T	I	C
	$X^2$	$X^2$	$X^2$	$X^2$	$X^2$	$X^2$
M 1	136161	141376	131769	131769	119716	119716
A 1	108900	97969	146689	99856	80656	147456
T 1	76176	103041	133225	117649	85264	75625
C 1	94249	97344	103041	99856	145161	145161
G 1	145161	154449	82369	154449	126736	68121
E 1	124609	46656	99856	51529	121801	60025
M 2	227529	214369	189225	138384	190096	127449
A 2	148900	133956	149769	88804	112225	91204
T 2	91809	101124	220900	88804	118336	142129
C 2	119716	119716	196249	167281	141376	72900
G 2	201601	190096	310249	202500	136900	189225
E 2	310249	202500	136900	189225	220900	123904
$\Sigma X$	1785060	1602596	1900241	1530106	1599167	1362915
$\Sigma X^2$	9780085					

Análisis de la varianza de las formas icónicas respecto a/  
a productividad de los grupos de creación icónica.

Tabla nº 99

Curso 7º

ORIGEN DE LA VARIACION	g l.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	5	27008	5401'6	1'31
"Dentro" de los grupos	66	270791	4102'8	
T O T A L	71	297799		No Significativa al nivel de 0'05

Conclusión: Las formas creativas no influyen en la productividad de los grupos de creación icónica. Se confirma pues, la hipótesis nula.

COMPOSICION CREATIVA ICONICA.-

¿Existen diferencias significativas entre las tareas propuestas para las formas icónicas (P-D-F-T-I-C) respecto a la productividad creativa de los grupos de "composición creativa icónica", al nivel de significación del 0'05?

Se propone la hipótesis nula.

Demostración estadística:

Análisis de varianza de las formas icónicas respecto a la productividad de las tareas propuestas para la actividad de composición creativa icónica.

Tabla nº 100

Curso 6º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	5	65	13	1'44  No Significativa al nivel de 0'05
"Dentro" de los grupos	66	647	9'8	
T O T A L	71	712		

Conclusión: El tipo de tarea propuesta para las diferentes clases de formas icónicas no influyen en la productividad de los grupos.

4.2.4.- FORMAS ICONICAS Y MEDIO SOCIOECONOMICONIVEL MEDIO-BAJO - CREACION ICONICA.- NARRATIVA

¿Influye la forma icónica empleada (P-D-F-T-I-C) en la productividad creativa de los grupos del nivel socioeconómico MEDIO-BAJO para la actividad de creación icónica al nivel de significación del 0'05?

Se propone la hipótesis nula.

Demostración estadística:

Análisis de varianza de las formas icónicas respecto a la productividad de los grupos del nivel MB. Actividad de creación icónica.

Tabla nº 101

Curso 7º

ORIGEN DE LA VARIACION	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	5	2577'86	515'572	0'210  No Significativa al nivel de 0'05
"Dentro" de los grupos	30	73363'7	2445'45	
T O T A L	35	75941'56		

Conclusión: No existen diferencias significativas entre -- las formas icónicas de los grupos del nivel socioeconómico Medio-Bajo. Se confirma la hipótesis nula.



NIVEL SOCIOECONOMICO MEDIO-ALTO - CREACION ICONICA.-

¿Influye la forma icónica empleada (P-D-F-T-I-C) en la productividad creativa de los grupos del nivel socioeconómico MEDIO-ALTO, para la actividad de creación icónica, al nivel de significación del 0'05?

Se propone la hipótesis nula.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de las formas icónicas respecto a la productividad de los grupos del nivel socioeconómico MA. Actividad de creación icónica.

Tabla nº 102

Curso 7º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	5	35221'66	7044'33	2'05  No Significativa al nivel de 0'05
"Dentro" de los grupos	30	102735'18	3424'50	
T O T A L	35	137956'84		

Conclusión: No existen diferencias significativas entre las formas icónicas respecto a la productividad de los grupos del nivel medio-alto, para la actividad de creación icónica. Se confirma la hipótesis nula.

NIVEL SOCIOECONOMICO MEDIO-BAJO - COMPOSICION  
CREATIVA ICONICA.-

¿Influyen las tareas propuestas para la forma icónica empleada (P-D-F-T-I-C) en la productividad creativa de los grupos del nivel socioeconómico MEDIO-BAJO para la actividad de composición creativa icónica, al nivel de significación del 0'05?

Se propone la hipótesis nula.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de las formas icónicas respecto a/ la productividad de los grupos del nivel socioeconómico MB. Actividad de composición icónica.

Tabla nº 103

Curso 6º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	5	39'98	7'99	0'83  No Significativa al nivel de 0'05
"Dentro" de los grupos	30	288'02	9'60	
T O T A L	35	328'00		

Conclusión: No existen diferencias significativas. Se confirma la hipótesis nula.

NIVEL SOCIOECONOMICO MEDIO-ALTO - COMPOSICION  
CREATIVA ICONICA.-

¿Influyen las tareas propuestas para la forma icónica empleada (P-D-F-T-I-C) en la productividad creativa de los grupos del nivel socioeconómico MEDIO-ALTO para la actividad de composición creativa icónica, al nivel de significación del 0'05?

Se propone la hipótesis nula.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de las formas icónicas respecto a/ la productividad de los grupos del nivel socioeconómico MA. Actividad de composición creativa icónica.

Tabla nº 104

Curso 6º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	5	45	9	0'41  No Significativa al nivel de 0'05
"Dentro" de los grupos	30	651	24'7	
T O T A L	35	696		

Conclusión: No existen diferencias significativas. Se confirma la hipótesis nula.

#### 4.2.5.- IMAGENES TECNICAS - IMAGENES NORMALES

Si clasificamos las formas icónicas en dos grupos tendremos--  
mos:

- a) Expresión de las ideas narrativas en imágenes técnicas:  
película - montaje audiovisual y fotocuento.
- b) Expresión de las ideas narrativas en imágenes normales/  
o manuales, según la terminología de N. Taddei: comic -  
ilustración narrativa y "collage" narrativo.

Se nos presenta una nueva problemática:

- ¿El tipo de expresión narrativa en imágenes técnicas o -  
en imágenes normales influye en la productividad creativa de --  
los grupos de niños?

CREACION ICONICA.- NARRATIVA**Hipotesis:**

No existen diferencias significativas en la productividad creativa de los grupos de creación icónica entre la producción/ de las formas icónicas en imágenes técnicas o normales al nivel de significación del 0'05

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la confección de las imágenes - mecánica o manualmente en la actividad de creación icónica.

Tabla nº 105

Curso 7º

ORIGEN DE LA VARIACION	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	15050,43	15050,43	3,72  No Significativa al nivel 0,05
"Dentro" de los grupos	70	282747,88	4039,25	
T O T A L	1	297798,31		

Conclusión: No existen diferencias significativas, entre - la producción en imágenes técnicas o normales de las formas icónicas. Imágenes técnicas = manuales. Se confirma nuestra hipótesis.

Hemos observado que no existen diferencias significativas/ en la productividad de los grupos en razón del tipo de producción de imágenes -técnicas o normales- de las formas icónicas./ Nos preguntamos si el medio socioeconómico supone algún cambio/ en la diferencia de significación a este respecto. En el caso - del medio socioeconómico medio-alto, nuestra hipótesis es que - la producción de las formas icónicas, que supone una expresión/ en imágenes técnicas, influye.

Hip: Existen diferencias significativas en la productividad -- creativa de los grupos de creación icónica, pertenecientes al/ nivel socioeconómico MEDIO-ALTO, al nivel de significación del/ 0'05 , en función del tipo de imágenes técnicas o normales de - las formas icónicas.

#### Demostración estadística:

Análisis de varianza de la producción de imágenes técnicas o normales para los grupos del nivel socioeconómico medio-alto.

Tabla nº 106 ACTIVIDAD DE CREACION ICONICA Curso 7º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	23358,02	23358,02	14,26  Significativa al nivel 0,05 y - del 0,01
"Dentro" de los grupos	70	114598,73	1637,12	
T O T A L	71	137956,75		

Conclusión: Existen diferencias significativas favorables/ a las formas icónicas cuya producción exige imágenes técnicas. Producción mecánica > producción manual. Se confirma la hipótesis.

CREACION ICONICA - CLASES DE IMAGEN - NIVEL SOCIO-  
ECONOMICO MEDIO-BAJO.-

**Hipótesis:**

No Existen diferencias significativas respecto a la productividad de los grupos de creación icónica pertenecientes al/ nivel socioeconómico MEDIO-BAJO, en función del tipo de imágenes técnicas o normales de las formas icónicas, al nivel de significación del 0'05

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de las clases de imagen técnica o/ normal de las formas icónicas para los grupos del nivel socioeconómico MB. Actividad de creación icónica.

Tabla nº 107

Curso 7º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	427'55	427'55	0'37
"Dentro" de los grupos	70	79114'01	1130'20	
T O T A L	71	79541'56		No Significativa al nivel del 0'05

Conclusión: No existen diferencias significativas. Producción técnica = producción manual. Se confirma la hipótesis - propuesta.

#### 4.2.6.- CREATIVIDAD Y GRUPO

Introducción: El estudio de la productividad creativa en el campo de la imagen, como se recordará, se ha realizado mediante la constitución de grupos de seis individuos cada uno y definiendo un tipo de tarea general: la expresión icónica de una idea narrativa. Dentro de esta tarea general se han insertado tareas específicas correspondientes a las seis formas icónicas consideradas (Película, Montaje Audiovisual, Fotocuento, Ilustración narrativa y "collage" narrativo).

Dadas las características propias de la tarea y nuestra intención de investigación experimental, el trabajo se ha realizado solamente en grupos.

El proceso experimental puede verse en págs. 24, ss; y el sistema de valoración de las tareas en páginas 866-877; 884; 907, ss.

4.2.6.1.- Nos interesa estudiar: La influencia que ejerce el tipo de liderazgo en la productividad creativa de las actividades realizadas: creación icónica (curso 7º), interpretación recreativa icónica (6º) y composición creativa icónica (6º).

Al iniciarse el trabajo en grupo, se elegía un jefe -líder- De la observación del comportamiento del líder del grupo respecto a la tarea a realizar y la relación con los otros miembros, hemos considerado cinco tipos de comportamiento:

L1 .- Autocrático y autoritario: Imponía sus opiniones sobre la tarea a realizar, el qué y el cómo. Tenía sentido de su rol de jefe. Organizaba y orientaba el trabajo. Buscaba la eficiencia, los buenos resultados.



1.000

L2 .- Democrático: Los planteamientos, opiniones, diversos modos de actuación, son producto de las ideas de los miembros - del grupo y no vienen impuestas por el jefe, sin embargo éste - valora las aportaciones de los individuos. Los miembros se sienten libres y estimulados para intervenir y responsables del éxito de la tarea.

L3 .- El inhibido: Es un jefe ausente de la tarea. Deja hacer a los demás, pero no como una actitud positiva hacia la --- aportación de los otros, sino como una especie de desinterés. - No se implica ni en las relaciones afectivas del grupo, ni en - el proyecto y realización de la tarea. Podríamos decir que es - un grupo que funciona sin jefe, pero que nadie aspira formalmente a ese "status".

L4 .- El liderazgo en pugna: El líder tiene uno o varios - opositores para desbancarle de su status y posesionarse del mismo. Esta pugna por el poder puede centrarse en una rivalidad mediante la mejor realización del trabajo demostrando mayores cualidades o en una captación afectiva de los miembros del grupo, - lo que lleva a conflictos intragrupales.

L5 .- El suplantado: El jefe por diversas causas es suplantado por otro miembro del grupo. Las causas de este fenómeno -- pueden ser muchas, desde la incapacidad del jefe, su estilo sumamente autoritario, su inhibición en la tarea, hasta la ambición personal del nuevo líder. Las formas toman diversas alternativas y es importante el tiempo de conflicto que dura la lucha por el poder.

1.001

CREACION ICONICA.- NARRATIVA

Hipótesis:

Existen diferencias significativas en la productividad --- creativa de "creación icónica", en función de la situación del/ líder en los grupos (autoritario, democrático, inhibido, en pugna y suplantado), al nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza del liderazgo para la actividad de creación icónica.

Tabla nº 108

Curso 7º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	4	73734	18433	4'63  SI Significativa al nivel 0'1 y 0'5.
"Dentro" de los grupos	67	266343	3975	
T O T A L	71	340077		

Contraste de Scheffé:

$L_1 = L_2$	0'22	$L_1 = L_4$	3
$L_3 > L_3$	11'57 *	$L_1 = L_5$	0'013
		$L_2 > L_3$	15'95 *
$L_2 = L_4$		$L_2 = L_5$	0'017

1.002

$L_1 = L_4$	0'308
$L_3 = L_5$	4'12
$L_4 = L_5$	1'77

\* Significativo a nivel del 0'5

Conclusión: Existen diferencias significativas entre los - estilos o situación de liderazgo respecto a la productividad de/ los grupos de la actividad de creación icónica (curso 7º).

El contraste de Scheffé nos revela que las diferencias se/ centran en el líder autoritario frente al inhibido, siendo favo<sub>u</sub> rable a aquel; y entre el democrático y el inhibido, siendo fa- vorable al democrático.

1.003

INTERPRETACION RECREATIVA ICONICA.-

Hipótesis:

Existen diferencias significativas en la productividad de/ la actividad de interpretación recreativa icónica, en función - del papel del líder en el grupo (autoritario, democrático, inhi bido, en pugna y suplantado). Nivel de significación, 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza del liderazgo en la tarea de los - grupos de interpretación recreativa icónica.

Tabla nº 109

Curso 6º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	4	3390	847	2'89  NO Significativa al nivel 0'1 y sí al nivel 0'5.
"Dentro" de los grupos	67	19678	293	
T O T A L	71	23068	1140	

Conclusión: Existen diferencias significativas al nivel -- del 0'05 pero no al nivel del 0'01.

1.004

COMPOSICION CREATIVA ICONICA.-

**Hipótesis:**

Existen diferencias significativas en la productividad --- creativa de la tarea de "composición creativa icónica", en función de la situación del líder dentro del grupo (autoritario, - democrático, inhibido, en pugna y suplantado). Nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza del liderazgo en la tarea de los - grupos de composición creativa icónica.

Tabla nº 110

Curso 6º

ORIGEN DE LA VARIACION	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	4	98	24	2'66  NO Significativa al nivel 0'1 y sí al nivel 0'5.
"Dentro" de los grupos	67	629	9	
T O T A L	71	727	33	

Conclusión: Existen diferencias significativas al nivel -- del 0'05, pero no al nivel del 0'01.

1.005

4.2.6.2.- La influencia que ejerce la forma de composición de los grupos en la productividad creativa de las actividades realizadas:

- Creación icónica (7º)
- Interpretación recreativa icónica (6º)
- Composición icónica creativa (6º).

Los grupos se formaron según voluntad de los propios muchachos, con la limitación de seis y sólo seis miembros por grupo, dándose las siguientes situaciones:

- F<sub>1</sub> - GRUPO COMPACTO: Reunión inicial de seis muchachos, al grupo, ni le falta, ni le sobra ningún elemento.
- F<sub>2</sub> - Semicompacto: Precisa de uno o dos miembros para constituirse.
- F<sub>3</sub> - Bipartito o tripartito: Los miembros se integran por dos subgrupos de 3 o tres subgrupos de 2 miembros.
- F<sub>4</sub> - Mosaico: Reunión de los excedentes no integrados.

La composición de los grupos por elección entre los propios sujetos tiene una clara finalidad motivadora.

1.006

CREACION ICONICA.-

Hipótesis:

Existen diferencias significativas en la productividad --- creativa de la tarea de creación icónica según las alternativas de composición de los grupos (compacto, semicompacto, bipartito, mosaíco), al nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Anaálisis de la varianza de la formación de los grupos en/ la actividad de creación icónica.

Tabla n° 111

Curso 7º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	3	51061	17020	3'96  SI Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	68	292148	4296	
T O T A L	71	802749		

Contraste de Scheffé:

$$F_4 > F_2 = 9'868^*$$

$$F_4 = F_3 = 5'19$$

$$F_4 = F_4 = 3'90$$

$$F_2 = F_3 = 0'16$$

$$F_2 = F_4 = 0'0031$$

$$F_3 = F_4 = 0'17$$

Conclusión:

Existe diferencia significativa según el contraste de Scheffé - entre el grupo compacto y el semicompacto, favorable al primero. Confirmación de la hipóte--  
sis. Compacto > semicompacto.

1.007

INTERPRETACION RECREATIVA ICONICA.-

**Hipótesis:**

Existen diferencias significativas en la productividad --- creativa en la tarea de interpretación recreativa icónica, según las alternativas de composición de los grupos (compacto, se micompacto, bipartito, mosaíco), al nivel de significación del/ 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la formación de los grupos en - la actividad de interpretación recreativa icónica.

Tabla nº 112

Curso 6º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	3	2439	813	2'69  NO Significativa
"Dentro" de los grupos	68	20553	302	
T O T A L	71	22992	1115	

Conclusión: Se confirma la hipótesis nula. No existen dife rencias significativas según las alternativas de composición de los grupos para la tarea de interpretación recreativa icónica./ Por tanto, no se confirma nuestra hipótesis.



1.008

COMPOSICION CREATIVA ICONICA.-

**Hipótesis:**

Existen diferencias significativas en la productividad --- creativa de la tarea de composición creativa icónica, según las alternativas de composición de los grupos (compacto, semicompacto, bipartito, mosaíco), al nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la formación de los grupos para la actividad de composición creativa icónica.

Tabla nº 113

Curso 6º

ORIGEN DE LA VARIACION	g l.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	3	72	24	2'66  NO Significativa
"Dentro" de los grupos	68	653	9	
T O T A L	71	725	33	

Conclusión: Se confirma la hipótesis nula. No existe significación de diferencia según las alternativas de composición de los grupos para la tarea propuesta. Por tanto, no se confirma - nuestra hipótesis.

1.009

4.2.6.3.- CREATIVIDAD ICONICA Y COMPORTAMIENTO DE LOS  
MIEMBROS DEL GRUPO

Queremos estudiar en este apartado ciertas características de los grupos y su influencia en la productividad creativa en las tareas propuestas:

- Cohesión de los miembros del grupo durante la tarea: Nos hemos fijado en la cordialidad, grado de comunicación y tendencia conjunta a conseguir el objetivo de la tarea. Se ha hecho una división bipartita cuya mayor dificultad consiste en determinar el límite que separa a un grupo cuyos miembros reúnen las características citadas de otro que no las reúna. Sin embargo, esta dificultad es más teórica que práctica; de hecho, la inclusión en una u otra clase se ha efectuado de una forma apreciativa y sólo tres grupos nos han presentado serias dificultades para incluirlos dentro de los grupos de comportamiento armónico o su contrario, por lo que no los hemos incluido en este análisis.

1.010

COHESION DEL GRUPO (ARMONIA - DESARMONIA)

CREACION ICONICA.- NARRATIVA

Hipótesis:

Existe diferencia significativa respecto a la productividad del trabajo de creación icónica, entre los grupos cuyas relaciones interpersonales con armónicas y los grupos cuya conducta es la contraria, siendo favorable dicha diferencia a aquéllos, al nivel de significación del 0'01

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la armonía y desarmonía de los miembros de los grupos.

Tabla nº 114

Curso 7º

ORIGEN DE LA VARIACION	g l.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	85750	85750	19'65  Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	68	296743	4363'8	
T O T A L	69	382493		

Conclusión: Existen diferencias significativas entre la armonía o desarmonía de los grupos, siendo favorable a las relaciones de armonía entre los miembros de un grupo. Armonía > desarmonía.

1.011

INTERPRETACION RECREATIVA ICONICA.-

Hipótesis:

Hay diferencia significativa, respecto a la productividad/ el trabajo de interpretación recreativa icónica, entre los grupos cuyos relaciones interpersonales son armónicas y los que no lo son, siendo la diferencia favorable a aquéllos, al nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la armonía-desarmonía entre --- los miembros del grupo.

Tabla nº 115

Curso 6º (A.E.)

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	1800	1800	6'08  Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	20750	296	
T O T A L	71	22550	2096	

Conclusión: Existen diferencias significativas a favor de/ la armonía entre los miembros del grupo. Armonía > desarmonía.

1.012

COMPOSICION CREATIVA ICONICA.-

Hipótesis:

Existe diferencia significativa respecto a la productividad del trabajo composición creativa icónica, entre los grupos/ cuyas relaciones interpersonales son armónicas y los grupos cuya conducta es la contraria, siendo la diferencia favorable a aquéllos, al nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la armonía-desarmonía entre los miembros del grupo.

ACTIVIDAD DE COMPOSICION CREATIVA ICONICA:

Tabla nº 116

Curso 6º A.comur

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	35	35	3'88  No Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	686	9	
T O T A L	71	721	34	

Conclusión: No existen diferencias significativas. No se confirma nuestra hipótesis. Armonía = desarmonía.

1.013

4.2.6.4.- PARTICIPACION DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO EN LA  
TAREA

Otro de nuestros estudios sobre productividad creativa y - comportamiento grupal se centra en el aspecto de la participa-- ción en la tarea. Hemos dividido a los grupos de trabajo en una doble clasificación:

- Grupos de niños con una buena participación en la tarea
  - Grupos de niños con una baja participación en la misma./
- En este apartado se han incluido aquellos grupos que: -- tres o más de sus miembros apenas si han participado en/ la actividad.

1.014

CREACION ICONICA NARRATIVA

Hipótesis:

Existen diferencias significativas respecto a la productividad de la actividad de creación icónica, entre una buena participación y una baja participación de los miembros de los grupos en la tarea, siendo favorable la diferencia a los grupos de una buena participación, al nivel del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de los grupos de la participación de los miembros de los grupos en la tarea. Actividad de creación icónica.

Tabla nº 118

Curso 7º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	56448	56448	13'79  Significativa al nivel del 0'07
"Dentro" de los grupos	70	286469	4092	
T O T A L	71	342917		

Conclusión: Existen diferencias significativas. Participación > participación parcial o débil. Se confirma nuestra hipótesis.

1.015

INTERPRETACION RECREATIVA ICONICA.-

Hipótesis:

Existen diferencias significativas, respecto a la productividad de la actividad de interpretación recreativa icónica, entre una buena participación y una baja participación de los miembros de los grupos en la tarea, siendo favorable la diferencia a los grupos de una buena participación, al nivel del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza inhibición no inhibición en la tarea.

ACTIVIDAD DE INTERPRETACION RECREATIVA ICONICA:

Tabla nº 119

Curso 6º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	7200	7200	30'90  Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	16330	233	
T O T A L	71	23530	7433	

Conclusión: Existen diferencias significativas. Participación de los miembros en la tarea > participación parcial o débil. Se confirma nuestra hipótesis.



COMPOSICION CREATIVA ICONICA.-**Hipótesis:**

Existen diferencias significativas, respecto a la productividad de la actividad de composición creativa icónica, entre una alta participación y una baja o débil participación de los miembros de los grupos en la tarea, siendo favorable la diferencia a los grupos de una alta participación, al nivel del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la participación de los miembros de los grupos en la tarea. Actividad de composición creativa icónica.

Tabla nº 117

Curso 6º

ORIGEN DE LA VARIACION	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	288	288	6
"Dentro" de los grupos	70	484	48	
T O T A L	71	772	336	Significativa al nivel del 0'05 pero no al nivel del 0'01

Conclusión: Existen diferencias significativas en el nivel del 0'05 pero no para el nivel del 0'01. Participación > participación parcial o débil. Se confirma nuestra hipótesis.

1.017

4.2.6.5.- INTERES DEL GRUPO POR LA TAREA A REALIZAR

Por último consideramos la influencia del interés por la realización de las diversas tareas en la productividad del grupo.

Hemos realizado también una división bipartita: interés---desinterés. Para incluir los grupos en uno u otro apartado hemos tenido en cuenta nuestro estudio de la actitud creativa de los miembros de los grupos durante la realización de las actividades creativas. En uno de los factores se medía el interés. -- Cuando el grupo en cuestión alcanzaba en este apartado una puntuación total de quince o más puntos se le incluía en los grupos "con interés". Si menos de quince en el contrario.

1.018

CREACION ICONICA.- NARRATIVA

**Hipótesis:**

Existen diferencias significativas en la productividad --- creativa de los grupos de creación icónica, en razón del interés o desinterés del grupo por la tarea, siendo la diferencia - favorable al interés del grupo por la tarea, a nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza del comportamiento de los grupos - respecto al interés o desinterés por la tarea

Tabla nº 120

Curso 7º

ORIGEN DE LA VARIACION	g l.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	49467	49467	11'40  Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	303724	4338	
T O T A L	71	353191		

Conclusión: Existe una diferencia significativa respecto - al interés del grupo por la tarea en la productividad de la actividad de creación icónica. Interés > desinterés. Se confirma/ nuestra hipótesis.

1.019

INTERPRETACION RECREATIVA ICONICA.-

Hipótesis:

Existen diferencias significativas en la productividad ---  
reativa de los grupos de interpretación recreativa icónica, en  
re los grupos cuyos miembros manifestaran interés por la tarea  
los que no, siendo la diferencia, a nivel del 0'01, favorable  
a los que manifestaron interés.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza del interés-desinterés del grupo -  
por la tarea en la productividad creativa de la actividad de in  
terpretación recreativa icónica.

Tabla nº 121

Curso 6º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	3281	3281	11'43  Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	20147	287	
T O T A L	71	23428	3568	

Conclusión: El interés por la tarea influye positivamente  
en la productividad creativa de la actividad de interpretación/  
recreativa icónica. Interés > desinterés. Se confirma nuestra -  
hipótesis.

1.020

COMPOSICION CREATIVA ICONICA.-

Hipótesis:

Existen diferencias significativas en la productividad de/ la actividad de composición creativa icónica, entre los grupos/ cuyos miembros manifestaron interés por la tarea y los que no -- siendo la diferencia favorable a aquéllos, al nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza del interés-desinterés del grupo -- por la tarea en la productividad creativa de la actividad de -- composición creativa icónica.

Tabla nº 122

Curso 6º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	72	72	8  Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	666	9	
T O T A L	71	738	81	

Conclusión: El interés del grupo por la tarea influye favorablemente en la productividad creativa de la actividad de composición creativa icónica. Interés > desinterés. Se confirma -- nuestra hipótesis.

1.021

4.2.7.- CREATIVIDAD Y PROCESO DE PRODUCCION DE LA TAREA  
EN EQUIPO

Entendemos por proceso de producción las sucesivas etapas/ en que se articula la realización de la tarea propuesta. Para la actividad de creación icónica, como ya se ha indicado, se -- puede resumir en:

- Realización del guión proyecto a partir de un esquema de trabajo.
- La filmación o realización gráfica.
- El período de finalización de la tarea: en la que se incluye para las imágenes técnicas sonorización, doblaje y montaje; y para las imágenes manuales: la reorganización y sucesivos perfeccionamientos.

Nuestro estudio se centra en:

1) Si influyen los cambios introducidos en alguno de estos procesos para la productividad del trabajo en grupo. La productividad queda definida por la puntuación de los jueces otorgada al producto del trabajo realizado por los grupos de niños.

2) Si influye la implicación preferente de los miembros -- del grupo en el momento de la elaboración del guión proyecto o/ en la realización del mismo para la productividad creativa.

Según los estudios realizados hasta el momento parece que/ la capacidad de cambio y la capacidad de redefinición son elementos influyentes en la producción de tareas creativas.

1.022

4.2.7.1.- CAMBIO DEL PROYECTO EN LA FASE DE REALIZACION.

ACTIVIDAD CREATIVA ICONICA.- NARRATIVA

Hipótesis:

El cambio de las ideas del proyecto en la fase de la realización del trabajo influye favorablemente en la productividad creativa de los grupos. Nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza del proceso: cambio o no cambio durante el rodaje o realización de la tarea, para la actividad de creación icónica.

Tabla nº 123

Curso 7º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	81742,29	81742,29	42'79 SI Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	133710,11	1910,14	
T O T A L	71	215452,40		

Conclusión: El cambio en la realización influye favorablemente en la productividad. Cambio durante el rodaje o realización tarea > no cambio. Confirmación de la hipótesis.

1.023

4.2.7.2.- CAMBIO EN LA FINALIZACION DE LA TAREA. ACTIVIDAD

CREACION ICONICA.- NARRATIVA

Hipótesis:

Existen diferencias significativas para la productividad a favor del cambio durante el proceso de finalización de la tarea con respecto a lo programado en las etapas anteriores del proceso de la actividad de creación icónica. Al nivel de significación del 0'01.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza del cambio - no cambio en la finalización de la tarea para la actividad de creación icónica.

Tabla nº 124

Curso 7º

Origen de la Variación	gl.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	1	230127,10	230127,10	8'75  SI Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	70	1840179,52	26288,27	
T O T A L	71	2070306,62		

Conclusión: El cambio en el período de finalización de la tarea respecto a lo programado o realizado anteriormente influye favorablemente en la productividad creativa de los grupos. - " Cambio en la finalización del trabajo > no cambio. Confirmación de la hipótesis.



1.024

4.2.7.3.- IMPLICACION EN EL PROCESO. ACTIVIDAD CREACION ICONICA.-

Hipótesis:

Existen diferencias significativas para la productividad - del trabajo en grupo, atendiendo a la implicación de los miembros del grupo en un momento u otro del proceso creativo de la actividad de creación icónica.

La implicación se ha considerado en razón de su mayor acen to en:

- a) el momento de la relación del guión proyecto.
- b) el momento de la realización del resto de actividades - para lograr el objetivo.
- c) una implicación similar en ambos momentos.

Demostración estadística:

Análisis de la varianza de la implicación preferente de -- los miembros del grupo según el momento del proceso de la reali zación de la tarea de creación icónica.

Tabla nº 125

Curso 7º

ORIGEN DE LA VARIACION	g l.	Suma de Cuadrados	Cuadrados Medios	Contraste de la F de Snedecor
"Entre" los grupos	2	65687,23	32843,60	8'59  SI Significativa al nivel del 0'01
"Dentro" de los grupos	69	263655,09	3821,08	
T O T A L	71	329342,32		

1.025

Contraste de Scheffé:

Implicación en el proyecto = implicación en la realización

Implicación en el proyecto  $\leq$  implicación similar en ambas

Implicación en la realización  $\geq$  implicación similar en ambas

A = B = 0'50

A < C = 11'75 \*

B < C = 15'87 \*

Conclusión: Según el contraste de Scheffé, cuando la implicación en la tarea es similar en el proyecto y la realización, / existe una diferencia significativa a su favor respecto a cuando existe una implicación preferente en el proyecto o en la realización práctica.

*"Todo el campo enunciativo es a la vez regular y se halla en estado de alerta; no lo domina el sueño; el menor enunciado -el más discreto o el más trivial- desencadena todo el juego de las reglas según las cuales están formados su objeto, su modalidad, los conceptos que utiliza y la estrategia de que forma parte".*  
(M. Foucault)

## 5.- Conclusiones

Seguidamente recogemos de forma sucinta las conclusiones generales de la presente Tesis Doctoral.

Cada una de ellas viene precedida de una notación numérica que corresponde a la utilizada en la presentación de la investigación donde se recogen los objetivos e hipótesis de la misma. Se ha considerado útil este procedimiento en orden a -- una mayor claridad y precisión.

Por otra parte, el lector ha podido encontrar al final de cada capítulo conclusiones particulares, a las que remitiremos en diversas ocasiones.

1.- Relaciones entre aptitud - actividad y actitud.

1.1.- Aspectos individuales

1.1.1.- Relación entre las capacidades creativas:

A) El test de creatividad icónico verbal consta de cuatro subtests:

- 1.- Composición verbal.
- 2.- Construcción icónica.
- 3.- Sugerencia icónica.
- 4.- Metáfora visual.

(Cada uno de los subtests ha sido valorado por tres factores:

F = Fluidez: número de respuestas correctas.

Fx = Flexibilidad: variedad según categorías de respuestas.

Or = Originalidad: Infrecuencia de respuestas.

Ha sido aplicado a los cursos de 7º ..... 480 sujetos.

y de 6º ..... 464 "

La fiabilidad total de toda la prueba ha arrojado los siguientes resultados:

(Curso 6º ..... 0'948

(Curso 7º ..... 0'963

Esta fiabilidad se ha hallado por el método de las mitades. Los métodos estadísticos utilizados han sido:

- El coeficiente de correlación de Pearson
- El coeficiente de correlación de Spearman-Brown

Remitimos a las tablas núms. 30 , 31 , 32 y 33 donde se reco-

gen todas las correlaciones de Pearson y Spearman-Brown y que expresan la fiabilidad del C.I.V. por :

- a) Pruebas: 1 - 2 - 3 - 4.
- b) Factores generales de fluidez, flexibilidad y originalidad de los subtests en conjunto.
- c) Factores de F, Fx y Originalidad específicas de cada uno de los subtests.
- d) Pruebas alternas:     1 y 3  
                              2 y 4
- e) 1/4 de la prueba total, cuyos resultados ya se han indicado.

La validez del test:

Se ha empleado como método estadístico "El coeficiente de correlación por rangos ordenados de Spearman" aplicado a dos criterios externos:

- a) Valoración de los aspectos creativos de la conducta de los / sujetos de los tests por parte de sus profesores.

(coeficiente de correlación:

Curso 6º ..... 0'65

Curso 7º ..... 0'70

- b) Opinión de los alumnos sobre la creatividad de sus compañeros mediante un sociograma creativo.

(coeficiente de correlación:

Curso 6º ..... 0'70

Curso 7º ..... 0'33

*La validez de contenido queda determinada por el mismo contenido de los tests.*

*En conclusión: El test de creatividad icónico-verbal ha sido suficiente validado, como se deduce de los coeficientes de correlación/obtenidos en fiabilidad y validez.*

*Los otros parámetros estadísticos utilizados, error típico de la media, confianza del coeficiente  $r$  de Pearson por el método de la conversión de  $r$  en la función  $Z$  de Fisher y el error típico de medida, - han aportado unos datos positivamente significativos para confirmar - la validez del test.*

*El test ha demostrado su capacidad para medir las diferencias individuales, tanto por los factores individualmente considerados, como/por los subtests y por la prueba general en conjunto.*

*La fluidez ha obtenido las mejores correlaciones en los cuatro subtests; la originalidad, aunque sus correlaciones han sido sustanciales, ha conseguido correlaciones inferiores a las de fluidez y flexibilidad.*

B) Test de creatividad icónico narrativo (C.I.N.) :

El test mide la capacidad para expresar creativa y narrativamente una historia en imágenes, para lo cual se dispuso de una lámina - con ocho cuadrados que contenían cada uno un estímulo gráfico.

Los factores:

1) Para cada iconograma: -originalidad

-elaboración

-encuadre

2) Continuidad entre los iconogramas:

-continuidad intericonogramas

-continuidad global

-complejidad

3) Elementos del relato: -personajes

-Funciones

-indicios

-racord

4) Título - tema:

-originalidad - adecuación del -  
título y el relato icónico.

-originalidad, tema.

La valoración cuantitativa es de uno a tres puntos.

La fiabilidad del test se ha hallado mediante el método de repetición de la prueba:

El coeficiente de correlación de Pearson obtenido es para la -  
prueba total: Curso 6º ..... 0'715

Curso 7º ..... 0'918

1.031

En las tablas núms. 41 y 42 se pueden leer los coeficientes - por factores.

La validez del criterio externo:

Se ha obtenido a partir de la valoración de los profesores de - dibujo que cumplimentaron una hoja de observación sobre aspectos crea-  
tivos de los sujetos.

(Correlación del coeficiente de los rangos ordenados de Spearman-  
Brown:

Curso 6º ..... 0'578

Curso 7º ..... 0'648

La validez de contenido interno queda expresada por los conteni-  
dos mismos de la prueba.

Conclusión:

Ha sido valorado satisfactoriamente el test de creatividad icó-  
nico narrativo, como se deduce de los datos obtenidos en los coefi-  
cientes de correlación, tanto en fiabilidad como en validez.

El test se ha mostrado como un instrumento de medida eficaz, ca-  
paz de diferenciar a los individuos creativos según el grado de su  
capacidad.



El test de creatividad icónico narrativo posibilita una gran variedad de estudios.

a) Diferencia de medias entre factores.-

El test de creatividad icónico narrativo consta, como ya se ha indicado más arriba, de cuatro factores fundamentales. Nos hemos preguntado si existían diferencias significativas entre ellos, afirmando en la hipótesis la existencia de dichas diferencias significativas, tanto para el curso 6º como para el 7º, a un nivel de significación del 0'01.

Esto nos lleva a deducir que se establecen diferencias significativas entre cada uno de estos factores:

- Originalidad, elaboración y encuadre de cada iconograma.
- Continuidad entre los iconogramas.
- Elementos del relato icónico y
- Originalidad del título y tema.

De hecho, nos hemos encontrado con abundantes relatos ricos en alguno de los anteriores parámetros y pobres en otros.

b) Diferencia de medias entre factores por cursos.-

Entre el curso 6º y 7º sólo existen diferencias significativas al nivel 0'01 en el factor originalidad título - tema. Con lo que se confirman nuestras hipótesis.

c) Relación entre estímulos gráficos de los cuadros y planificación.-

*Nos preguntamos si el estímulo gráfico contenido dentro de cada uno de los cuadros podía influir en el tipo de plano utilizado.*

*. Los resultados parecen ser concluyentes, especialmente en algunos cuadros. Así en el núm. 7 se ha contabilizado entre P.G. y ---- P.G.L., un 73'24 % del total de los planos; en el cuadro núm. 5 el / P.P. ha obtenido un 24'33 %.*

*- Podemos afirmar, por tanto, que el signo gráfico incluido en el cuadro influye en los niños para dibujar un tipo de plano u otro.*

*. El estudio de la angulación, dada la abundancia de ángulos ---- "a nivel" no nos permite formular ninguna hipótesis válida.*

*. En cuanto al nivel socio-económico, si existen diferencias respecto a la utilización de los planos, no son significativas.*

*. El tipo de plano que mayor porcentaje ha alcanzado es el P.G.; en general han abundado los planos: P.G.L., P.G., P.C. y P.E. - - - (74 %). El 26 % restante se ha distribuido entre los demás planos. Este hecho nos lleva a formular una serie de hipótesis:*

*- Independientemente de cuál sea el grafema - estímulo de los - cuadros, el niño muestra una preferencia por aquellos planos que situan al personaje dentro de su situación espacial referencial icónica.*

*- El niño tiende a representar a los sujetos humanos en una escala reducida.*

*- La utilización de un plano u otro es más una consecuencia del tipo de grafema o de la funcionalidad de la historia que de una intención expresiva.*

- Otras hipótesis se recogen en su apartado correspondiente.

d) Relación con el relato.-

A los ejercicios de creatividad icónica realizados por los niños se les puede aplicar el esquema clásico del relato:

- Personajes
- Funciones
- Indicios
- Secuencias

Cada uno de los trabajos realizados por los niños en este test se adecua más a un modelo de análisis de los relatos que a otro. Así, unos admitirán mejor el modelo de análisis de Fodorov que el de Greimas, por ejemplo.

Parece ser, como sucede con los relatos escritos, que la lectura polifónica de Barthes es aplicable a todos los ejercicios de creatividad narrativa icónica, y que el modelo de Bremond lo es a la mayor parte de ellos.

- Para la expresión de la narratividad de este ejercicio, los niños han encontrado ayudas en otros campos icónicos, vg. en el comic; para expresar el sueño o el pensamiento, uno de los niños organizó su ejercicio acotando, novedosamente, una serie de cuadros entre otros dos que estaban circulados por sendos globos con burbujas.

e) Relación con las clases de enunciación.-

El sujeto de la enunciación (autor del ejercicio) y el sujeto del enunciado (héroe, personaje del relato) son en la mayoría de los textos (91'66 %) completamente independientes. Corresponden, pues, a la clase Cuarta, según la taxonomía de P. Clanche.

f) Relación con las funciones tética pónica.-

Si estudiamos el "hacer" del relato, funciones tética y pónica, observamos que:

- La teleonomía de los ejercicios es fundamentalmente eutética. Los niños prefieren terminar sus historias con un final feliz - - - (69'98 %). Los ejercicios narrativos icónicos restantes casi se reparten por igual entre los distéticos (final de la historia contraria a los intereses del héroe) (15'45 %) y los atéticos (sin teleonomía) (14'75 %).

- Las historias eupónicas y dispónicas obtienen unos porcentajes similares, 30'2 % y 33'95 %, respectivamente.

### 1.1.2. Correlaciones entre los tests de creatividad (CV, CN, JAW)

Existe una correlación marcada o sustancial entre el test de -- creatividad icónico verbal (CV) y el test de creatividad narrativo/ icónico. Esta correlación es ligeramente superior para el curso 6º - (0'48) que para el 7º (0'42).

La correlación entre el test de creatividad icónico verbal (CV) y el test de adaptación del Wartegg (JAW) es de 0'38. Dado el especial comportamiento de los tests de creatividad, puede considerarse -- aceptable. En cambio, entre el CN y el JAW la correlación es baja - (0'29).

Si comparamos nuestros resultados con los de otros investigadores (L. Rieben, F. Barron, Torrance) observamos que las correlaciones entre los test de creatividad icónico verbal y creatividad narrativa icónica, así como la obtenida entre el test de creatividad icónico verbal y el de creatividad de adaptación del Wartegg están por encima de la media de los valores obtenidos por dichos investigadores en sus correlaciones entre diversos tests de creatividad.

Barron, por ejemplo, ha obtenido correlaciones de 0'62 entre un "Test compuesto de originalidad" y "títulos de historias" o de 0'60 entre el "Test compuesto de originalidad" y "Usos poco habituales". -- Sin embargo, otras correlaciones son insuficientes (0'06), como en el caso de "Usos poco habituales" y "Reorganización de palabras".

1.1.3. .- Relación entre creatividad, inteligencia y sociabilidad:

- La correlación existente entre el (IV e inteligencia es de --  
0'60 (curso 6º) y 0'67 (curso 7º).
- Entre el (IN e inteligencia es de 0'37 (curso 6º) y 0'29 ----  
(curso 7º).
- Entre el (IAV e inteligencia, es de 0'19 (curso 7º).

Así pues, la relación entre inteligencia y creatividad según --  
nuestros tests se comporta de forma diferente según el test con que/  
se correlacione.

La capacidad creativa no es unifactorial, según la teoría de --  
Guilford, a la cual nos adherimos, sino que contiene una diversidad/  
de factores, alguno de los cuales son de tipo divergente y otros con-  
vergente. Nuestra teoría es que el test de creatividad icónico-ver-  
bal pone de manifiesto algunas capacidades intelectuales de tipo con-  
vergente que hacen que se relacionen con las capacidades de la inte-  
ligencia medidas por el test PMA.

Por otra parte, hay que considerar que tanto inteligencia, enten-  
dida según el sentido clásico, como creatividad, son dos funciones in-  
telectuales que se articulan entre sí integrándose en la estructura/  
general del intelecto.

La explicación de por qué la correlación entre inteligencia ---  
(PMA) y creatividad icónico-narrativo (IN) es sensiblemente menor a  
la obtenida en la correlación anterior puede encontrar su razón en -

que en dicho test no sólo se mide la creatividad sino la capacidad narrativa. Este factor determina una correlación menor.

Las correlaciones medias de nuestros tests de creatividad (CIV/ y CIN) e inteligencia es para los dos cursos (6º y 7º), de 0'40.

Al comparar otros estudios con el nuestro observamos que hemos obtenido unas correlaciones algo superiores entre creatividad e inteligencia.

Torrance después de un minucioso estudio de los datos de muchas investigaciones de diversos autores, ha llegado a la conclusión de -- que la correlación entre inteligencia y creatividad no verbal podría situarse en un 0'66. Lo que confirmaría el resultado de la correlación entre el PMA y el CIV (0'60 para 6º y 0'67 para 7º). Pues el -- contenido del CIV es predominantemente icónico.

Las correlaciones entre el test sociométrico y los diversos --- test de creatividad son bajas. Lo que confirmaría la hipótesis defendida por casi todos los investigadores, de que los sujetos creativos/ suelen ser poco sociables.

Las correlaciones entre percepción (DC, diferencia de caras) y/ los tests de creatividad aportan datos desiguales para el curso 6º - (0'15) y 7º (0'47) respecto al test de creatividad icónico-verbal; -- sin embargo, es igual (0'27) para el test de creatividad icónico-narrativo. Las correlaciones pueden considerarse, en conjunto, bajas. -- Sin embargo, opinamos que, tal vez, la aplicación del DC no haya sido suficiente para determinar la capacidad de percepción de una forma -- fiable, para poder establecer una relación entre creatividad y per--

1.039

*cepción, probablemente porque tampoco la percepción sea unifactorial.*

*La relación entre inteligencia y percepción ha sido sustancial/  
y similar en ambos cursos (0'50 y 0'52).*



- Relación entre aptitudes y actitudes:

Las correlaciones entre las actitudes y las capacidades creativas, inteligencia, percepción y sociabilidad, y las actitudes de los sujetos respecto a la opinión de sí mismo, el trabajo en grupo, creatividad e imagen, han sido en todos los casos insuficientes o despreciables.

1.1.4.- Del estudio de las correlaciones entre las actitudes, podemos deducir que:

- Imagen y creatividad son las actitudes estudiadas que mejor correlacionan entre sí (0'38 para 7º y 0'36 para 6º). Dada la naturaleza de las variables, podría considerarse como una correlación marcada.

- Los que peor correlación han obtenido son la opinión sobre sí mismo, con trabajo en grupo, imagen y creatividad.

- Los niños se han valorado positivamente a sí mismos, al trabajo en grupo y a la creatividad, como indican las medias que se reflejan en el cuadro nº 59

- Las diferencias de medias de las tres dimensiones evaluadas - en el Diferencial Semántico nos informan de que el niño tanto en el curso 6º como en el 7º, se ve a sí mismo, al trabajo en grupo, a la imagen y a la creatividad definidos por dichas categorías en el orden: Actividad, Evaluación y Potencia.

Lo que muy bien podría estar en consonancia con los datos que -

nos aporta la psicología infantil.

En el factor evaluación, el niño se valora significativamente más bajo a sí mismo que a trabajo en grupo, imagen y creatividad.

En la dimensión potencia, igual que a los otros, y la actividad, superior a ellos.

- No se encuentran diferencias significativas en la valoración - que hace entre trabajo en grupo, imagen y creatividad, en lo que a -- evaluación y potencia se refiere; y en cuanto a actividad, valora los factores según el orden:

- Trabajo en grupo
- Imagen y
- Creatividad.

- Los niños de sexto han valorado significativamente más alta la dimensión potencia para el trabajo en grupo que los de séptimo.

- Y los de 7º han valorado significativamente más alto el factor evaluación con respecto a la creatividad que los niños del curso 6º.

- No existen diferencias en el resto de los factores estudiados.

1.1.5.- Las correlaciones entre los rasgos de la personalidad, definidas por el cuestionario de personalidad (C.A.P.P.A. de Amurrio, / y el test de creatividad icónico-verbal nos aportan unos resultados - por los que podemos deducir que:

Los rasgos que mejor correlacionan con el C.I.V. son los de acti-  
vidad (0'319) y control voluntario (0,30) y que los demás rasgos del

personalidad obtienen una correlación baja.

1.1.6.- Según el test Wartegg de Personalidad los sujetos creativos, definidos por el 10 por 100 de mejor puntuación en el C.I.V.,/ se caracterizarían por los rasgos citados en las páginas 669 - 671

De una forma generalizada podemos indicar algunas características propias de los sujetos más creativos según el test de creatividad/ icónico verbal:

Los sujetos creativos son originales, tienen inquietud estética y sensibilidad, gustan de las actividades y soluciones múltiples,/ son independientes y con espíritu crítico, relacionan las ideas mediante la asociación, correlación y deducción, se interesan por lo concreto y lo objetivo, limitan su círculo social, lo que no les impide/ interesarse por los problemas sociales. Son orgullosos, presentan una buena adaptación al entorno natural, obtienen un mayor índice de introversión.

Su voluntad se debilita en ocasiones por el exceso de análisis - de los problemas, gustan de la actividad intelectual.

Hay que destacar un hecho que consideramos importante: un buen porcentaje (0-60%) de los sujetos que obtuvieron buenas puntuaciones/ en el test de creatividad icónico-verbal están incluidos en alguno de los apartados del test Wartegg que definen la originalidad.

Citamos a continuación los distintos tipos de comportamiento respecto a la originalidad que contempla el test Wartegg y sus correspondientes porcentajes:

1.043

- Falta de originalidad.....	4'1%
- Originalidad.....	35'4%
- Originalidad con lucha.....	6'2%
- Análisis, rutina.....	2'0%
- Apego a la rutina e imaginación débil.....	14'5%
- Imaginación pobre, deseo de superación.....	2'0%
- Preponderancia del hábito y del método.....	14'5%
- Originalidad práctica.....	20'8%

## 1.2.- Aspectos grupales

### 1.2.1.- Correlación existente entre productividad y aptitudes creativas y no creativas de los grupos:

En las páginas 963, 965, 966, se recogen los datos y la significación de dichas correlaciones con la productividad de cada una de las actividades icónicas.

a) Las correlaciones son, en todos los casos, positivas tanto para las aptitudes creativas, como para las no específicamente creativas.

b) El test de creatividad icónico verbal es el que mejor correlaciona con la productividad alcanzada por los grupos en cada una de las actividades: creación icónico narrativa (0'46); interpretación creativa icónica (0'52) y composición creativa icónica (0'57).

c) La mejor correlación es la obtenida entre el test de creatividad icónico verbal y la productividad de las tareas de composición creativa icónica.

d) Las correlaciones entre el valor medio de las aptitudes creativas (C.I.V. y C.I.N.) con la productividad de las diferentes actividades, es sustancial.

e) Las correlaciones entre inteligencia y productividad son algo inferiores a las establecidas con creatividad, pero pueden considerarse como marcadas.

f) Estos datos parecen confirmar nuestra hipótesis de que para la obtención de productos creativos es preciso el concurso de diver-

sas potencialidades creativas (divergencia) y lógicas (convergencia).

g) El test sociométrico es el que menores coeficientes de correlación ha obtenido con la productividad de los grupos en las diferentes actividades, confirmando una vez más la opinión de numerosos estudiosos y la nuestra propia de que no existe relación entre creatividad y sociabilidad.

h) Las actitudes también han obtenido correlaciones despreciables, y no siempre positivas, con la productividad creativa de los grupos de cualquiera de las actividades.

En conclusión: Existe una correlación positiva y, en la mayor parte de los casos, marcada, entre creatividad y productividad; el test de creatividad icónico verbal es el que mejor correlaciona con la productividad. Podemos afirmar, pues, que a mayor creatividad de los grupos mayor productividad creativa.

1.2.2.- Relación entre productividad creativa de los grupos de la actividad de creación icónico narrativa y capacidades creativas y no creativas de los miembros del grupo, según la forma icónica a que pertenece:

a) La película (0'61), el comic (0'60) y la ilustración (0'45) obtienen sus mejores correlaciones con el test de creatividad icónico narrativo.

El montaje audiovisual (0'51) y el fotocuento (0'61) con el de creatividad icónico verbal.

*En todos estos casos la correlación es sustancial.*

*El "collage" obtiene su mejor correlación con el test de creatividad icónico narrativo, si bien esta correlación es baja (0'19).*

*La mayor correlación registrada es la obtenida entre fotocuento/ e inteligencia (0'89).*

*Se deduce, pues, que cada forma icónica correlaciona mejor con unas capacidades que con otras. Aunque existe una ligera predominancia en la relación entre productividad de formas icónicas y aptitudes medidas por el C.I.V. En realidad esta relación indica el elemento común entre producto y capacidad: creación narrativa. Pero el ejercicio de la actividad creativa también requiere, al menos en la de creación icónica narrativa, el concurso de otras capacidades, como la inteligencia.*

2.- Las actividades de creación icónica, como medio de expresión.

2.1.- Los niños han expresado en imágenes una idea narrativa, - trabajando en grupo, como lo demuestra el abundante material recogido en la "experiencia de campo". Una muestra del mismo se incluye - en los presentes volúmenes.

Por otra parte, los trabajos realizados admiten el análisis des de un punto de vista narrativo, pudiéndoles aplicar alguno de los - modelos estudiados para el relato escrito.

Sus obras se articulan en torno a las acciones ejecutadas por - unos personajes, y siguen un orden secuencial. Se organizan en esce nas y secuencias, y dan como resultado una obra unitaria.

2.2.- Esta idea narrativa admite diversos modos de expresión, co rrespondientes a las distintas formas icónicas experimentadas. En - cada caso, los niños han llevado a cabo un trabajo específico, toda vez que han traducido el relato verbal a diversas formas icónicas. Cada una de ellas ha precisado un modo distinto de "traducción".

Esta distinta forma de "traducir" las imágenes caracteriza a - las formas icónicas empleadas, que se definen, entre otras variables, por:

- La especificidad del soporte.
- la clasificación en imágenes técnicas y normales; fixas y móvi les.
- La expresión del movimiento: real o ideal.
- La expresión del tiempo, el espacio y sus relaciones.
- La implicación con otros códigos, especialmente con el verbal.
- Su grado de iconicidad.



- Su grado de complejidad estructural y técnica-productiva.
- El modo de <sup>\*</sup>secuenciación.
- Sus peculiaridades características expresivas.

2.3.- Las formas icónicas que precisan para su expresión del uso de las imágenes técnicas -película, montaje audiovisual, cuento- son/ más propicias para el trabajo en grupo que las que utilizan las imágenes normales -comic, ilustración y "collage"-.

Podemos explicar así este hecho:

a) Los miembros del grupo necesitan intercambiar información técnica para elaborar el guión-proyecto de las formas icónicas con imágenes técnicas.

b) Estas formas necesitan el concurso de varias personas para encarnar a los distintos personajes del relato.

c) La complejidad de la misma realización técnica implica la participación de varias personas.

d) El "collage" permite la distribución de tareas más fácilmente que el comic y la ilustración narrativa, debido a la amplitud de material y de tratamiento del mismo que integra.

e) El comic y la ilustración, por su elaboración puramente manual, son más asequibles al trabajo individual o, en todo caso, en díadas o triadas. Ello no obsta para que determinados grupos hayan elaborado - en equipo sus trabajos, haciendo una distribución de funciones gráficas.

f) La fase más apta para el trabajo en grupo, ha sido la de pro-

gramación en las formas icónicas de imágenes normales.

2.4.- Aunque todas las capacidades creativas pueden entrar en -- juego en cada una de las tareas propuestas, algunas capacidades se -- han mostrado específicas de ciertas actividades o fases del proceso, / como seguidamente indicamos:

<u>Actividad</u>	<u>Capacidad (es) específica(s)</u>
<u>Reacción Icónica Narrativa</u>	
• Guión	Análisis y síntesis Flexibilidad adaptativa Originalidad
• Realización	Elaboración Flexibilidad
• Finalización	Evaluación
<u>Interpretación recreativa icónica</u>	
<u>Tareas:</u>	
• Interpretación	Flexibilidad Coherencia
• Títulos	Fluidez Originalidad Penetración
• Perfeccionamiento	Fluidez Flexibilidad Originalidad Elaboración

1.050

<u>Actividad</u>	<u>Capacidad (es) específica (s)</u>
• Expresión plástica	Flexibilidad Originalidad Elaboración
• Introducción de variaciones	Fluidez Flexibilidad Originalidad
<u>Composición icónica narrativa</u>	
• Story board	Fluidez Originalidad
• El descarte	Análisis Síntesis Reordenación Coherencia
• Reordenación	Análisis Síntesis Reordenación Redefinición Flexibilidad Originalidad Evaluación Integración
• Supresión del código verbal	Flexibilidad Integración
• Expresión plástica	Sensibilidad Elaboración Penetración

1.051

<u>Actividad</u>	<u>(capacidad (es) específica (s))</u>
. Diseño de un ser imaginario ———	Originalidad (imaginativa)
	Flexibilidad
	Reordenación
	Integración

Consideramos que todas las formas icónicas requieren el ejercicio de las mismas capacidades específicas, si bien cada una de ellas presenta un modo propio de comportamiento creativo. Por ejemplo, la capacidad de elaboración se aplicarla en las formas icónicas de imágenes técnicas de forma distinta que en las de imágenes normales. Ahora bien, se ha observado que las capacidades creativas se ejercitan, de hecho, en todas las tareas de creación icónica. Y definitivamente podemos afirmar que, cuando en una obra faltan los factores de flexibilidad, originalidad y elaboración, dicha obra no es creativa. Será el fruto de la aplicación de una técnica o de la repetición maquinal de una acción, no la construcción de un prototipo según una determinada perspectiva.

(Conviene distinguir entre las capacidades creadoras y las características creativas observadas en una obra. Así, la característica de fluidez es difícilmente observable en algunas obras que han requerido para su proyecto del amplio concurso de esta capacidad y cuya materialización denota características de flexibilidad, originalidad y elaboración que surgieron al compás de la elección coherente entre -- la multiplicidad de ideas aportadas gracias a la capacidad de fluidez. „

2.5.- La manipulación de los relatos icónicos narrativos puede convertirse en un método para el ejercicio de la creatividad.

Dentro de las múltiples formas en que pueden ser manipuladas las imágenes de un relato, se han elegido las siguientes:

- Supresión de los códigos verbal y/o acústico (Ejercicio de interpretación).
- Supresión de dos imágenes (el descarte).
- Alteración del orden de las mismas (la reordenación).

Estas manipulaciones han puesto de manifiesto que:

a) Es posible hacer una lectura narrativa de una historia sin -- ayuda de los contenidos verbales.

b) Un conjunto de imágenes previamente relacionadas puede sufrir diversas reordenaciones significativas dando origen a la producción -- de muchos, diversos, originales y coherentes posibles narrativos.

c) La supresión de varias imágenes puede afectar o no al contenido narrativo de la historia.

El tipo de manipulación empleado tiene una característica común/ que es la eliminación de información.

Esta supresión de información exige del receptor una mayor con-- centración en el análisis de los elementos restantes para hallar la -- "buena forma" del relato.

Los ejercicios del descarte (supresión y reordenación de imáge-- nes) y de reordenación de fotografías (material de base icónica de un fotocuento), ha mostrado mayores posibilidades creativas que el ejer-- cicio de interpretación (supresión de los códigos acústico y verbal). Por lo que centraremos en ellos nuestra demostración.

*Los niños para resolver el problema planteado han tenido necesidad de poner en juego no sólo sus capacidades creativas, sino la utilización intuitiva de diversas estrategias.*

*Así, para la reordenación han precisado en primer lugar de la división o separación en unidades del conjunto informe y desordenado de las fotografías, entablar continuas y sucesivas relaciones entre los contenidos de las mismas, seleccionar las relaciones que en un principio parecían las más válidas y dejar en suspenso aquéllas menos pertinentes, sin descartarlas, porque pueden tener ulteriormente un sentido. Organizar ahora en pequeños conjuntos y/o en el conjunto total toda la información de un modo secuencial.*

*En segundo lugar, necesitan realizar diferentes combinaciones de orden, cuya limitación viene definida por las características del material icónico y por el juego de las relaciones. Se establece una dialéctica entre la convergencia para la producción de una ordenación coherente y la divergencia para el logro de un producto original.*

*El material icónico del fotocuento seleccionado permite una serie de reordenaciones secuenciales, ya que las relaciones de continuidad entre cada uno de los fotogramas no son rígidamente estables. Por ello, se ha mostrado operativo para ejercitar la manipulación del relato mediante la supresión del orden inicial, e ilustrar así este método o estrategia creativa. En el caso en que trabajásemos con un relato - en imágenes cuyas relaciones entre iconogramas viniesen definidas por rígidas contigüidades espaciales y por fuertes relaciones efecto-<sup>causa</sup> causa o de causa-efecto, probablemente el método no sería aplicable para la construcción creativa de relatos originales y coherentes. En nues-*

En el mismo caso hemos podido observar cómo ciertas agrupaciones entre fotografías no eran fácilmente divisibles.

En la actividad del "descarte" la supresión de dos fotografías -- cualesquiera no siempre afecta al contenido narrativo, sin embargo el orden imprime un mayor grado de divergencia.

En todo caso, el sujeto ha de poner en juego sus facultades creativas para "añadir" la información necesaria (y que no posee) para la reconstrucción de los relatos.

Dado que este tipo de ejercicios permite, no sólo la obtención de un relato único, sino la producción de muchos, variados, coherentes y/ con diverso grado de elaboración, que no está regido por lo necesario, sino por lo posible, lo consideramos como una estrategia útil para el ejercicio de la creatividad.

2.6.- Las actividades icónicas motivan a los sujetos para que realicen actividades prototípicas y creativas:

a) Los grupos de niños han obtenido un producto nuevo. La novedad reside en la traducción de un relato escrito a un relato icónico-verbal

b) Algunos grupos han dado soluciones a ciertos problemas que pueden considerarse modélicos y originales desde la perspectiva infantil/ y teniendo en cuenta sus conocimientos y capacidades.

Además han propuesto nuevas actividades originales y prototípicas.

c) La realización de estas experiencias ha motivado a los niños - positivamente para introducir innovaciones y perfeccionamientos en sus trabajos ya elaborados. La inmensa mayoría de los grupos deseaban volver a repetir la experiencia para poder realizarla mejor.

d) El contacto con el material icónico les sugirió una gran cantidad de ideas, algunas, de las cuales, eran verdaderamente originales.

e) El carácter de elemento concreto, de elemento posibilitador de análisis y síntesis, de ordenación y reordenación, fraccionario y global, simple y complejo de lo visual, posibilita la acción creadora del niño y del grupo.

(Consideramos aquí la imagen como materializada en un soporte. Dado que puede ser percibida por el sentido de la vista; entra, pues, dentro del campo de la percepción visual. Es algo concreto: no un producto de la mente, sino algo real que tiene entidad por sí mismo. Cada una de las formas icónicas están compuestas de unidades mínimas.

Estas se articulan según un orden secuencial, por el que alcanza/ la obra su sentido narrativo; de tal forma que no es intrascendente, -



ni caprichoso el orden en que siguen unas secuencias a otras, unos fotogramas a otros; de él depende la estructuración de una obra congruente con el objetivo pretendido por el autor.

El análisis de los ejercicios de reordenación de la actividad de composición creativa icónica nos ha demostrado cómo el orden de las unidades, concretamente el de las fotografías de un fotocuento, puede hacer variar la historia introduciendo diversas modificaciones en el mensaje e incluso cómo puede afectar esencialmente al contenido del mismo hasta el extremo de poder construir una historia diferente a la primitiva.

En este ejercicio los niños han puesto en juego esencialmente las capacidades de reordenación y redefinición.

Pero para alcanzar este objetivo antes ha sido preciso que ejercitaran:

- La capacidad de análisis:
  - Reduciendo el relato primitivo al menor número de unidades
  - Definiendo y comparando los diversos elementos icónicos
  - Liberando la información contenida en ellas.
- La capacidad de síntesis:
  - Organizando nuevas agrupaciones parciales para integrarlas en un todo
  - Definiendo las ordenaciones de las unidades mínimas que se muestran como necesarias, incapaces de ruptura según la imposición interna de racords, de lógica de las acciones y de dinámica de la historia.

1.057

- *La capacidad de evaluación:*
- *Eliminando las asociaciones incoherentes*
- *Eligiendo aquéllas que dotan de sentido a la obra,*
- *Valorándola en su conjunto.*

*La actitud ante la tarea definirá dos tipos de comportamiento --- creativo:*

*- El ejercicio de una suerte de arte combinatorio que no desprecia en principio cualquier posible ordenación y cuya elaboración definitiva precisará de una evaluación para elegir las ordenaciones coherentes, - originales y significativas.*

*- El ejercicio preponderante de la lógica convergente, postura -- mental que puede impedir el nacimiento de ordenaciones valiosas y que/ sobreestima por encima de todo la coherencia.*

2.7.- Conclusiones generales sobre las actividades realizadas

2.7.1.- (reacción icónica narrativa:

2.7.1.1.-  
Se han observado las siguientes características comunes a todas las formas icónicas experimentadas:

1.- Los niños prefieren la utilización de planos generales o de planos que podríamos denominar largos (P.G.L., P.G., P.(.) o medios -- (P.E.) frente a planos cortos (P.D., P.P., P.M., P.A.) situando a los personajes y acciones dentro de un contexto referencial icónico. Este hecho queda también patente en los análisis cuantitativos de los productos del test de creatividad icónico narrativo, y de todas las actividades de creación icónica narrativa.

En las modificaciones realizadas por los niños después del guión/proyecto de las formas icónicas con imágenes técnicas se ha observado una reducción en la escala de los planos. Así, cuando se proyectaron planos generales, se filmaron o fotografiaron, en algunos casos, planos enteros. El caso contrario ha sido infrecuente.

Se observa pues una tendencia generalizada a la utilización de los planos "largos". Pero parece ser que la "mediación técnica" introduce ligeramente un elemento corrector.

2.- Las angulaciones han sido, en su mayor parte, "a nivel" o normales, con marcada diferencia respecto a "picados" y "contrapicados". Las angulaciones en "picado", son más frecuentes que las "contrapicadas".

3.- Cuando se emplean primeros planos, planos generales largos, picados y contrapicados, suelen tener un carácter más funcional que ex

presivo.

4.- La temporalidad es preferentemente lineal, siguiendo el esque  
ma del texto escrito.

5.- El paso del tiempo ha sido sugerido por fundidos (cine), pla  
no detalle de un reloj (cine, ilustración), textos de apoyo (otras for  
mas icónicas). Estas estrategias han sido, en general, poco utilizadas.

6.- La música ha tenido un carácter expresivo, incidental (cine,  
montaje audiovisual). Con frecuencia ha servido como signo de puntu  
ación entre las partes del relato.

7.- El discurso dramático no modifica los centros de interés mar  
cados en el texto escrito. Cuando han querido intensificar alguna de  
las fases estructurales del relato icónico, han introducido vari  
aciones de los siguientes tipos:

- Incremento del número de imágenes.
- Variación del volumen de la música o cambio de tema (cine, mon  
taje audiovisual).
- Uso connotativo de la palabra.
- Ampliación del tamaño de la fotografía, viñeta o cuadro.

8.- La relación entre texto e imagen es de complementariedad.

9.- Existe una distribución equilibrada de las figuras dentro del  
cuadro.

10.- Los niños han hecho un uso adecuado de las elipsis: han ele-  
gido para su traducción a imágenes los momentos más signicativos del -  
relato escrito.

11.- La secuencialidad del relato se ha expresado por:

- Variación en la amplitud del encuadre (cine, montaje audiovisual comic y muy raramente en ilustración y "collage").
- La persistencia de rasgos definidores en los decorados, caracterización de los personajes y vestuario.
- La expresión elíptica de los mismos contenidos del relato.
- La contigüidad espacial.
- Por relaciones de causa a efecto entre las acciones.

12.- Los niños estaban más intimidados por la presencia del micrófono que por la cámara.

13.- La representación de personajes y ambientes ha sido marcadamente realista.

14.- La facilidad que tuvieron para traducir a imágenes el texto/escrito, puede deberse a que la redacción del mismo fue una descripción de las imágenes mentales de las acciones, muy abundantes en estos textos, escasos, por otra parte, de indicios, diálogos y rasgos de ambiente.

15.- Ha existido escasa variación en el tamaño y formato de los planos o las figuras (fotocuento, comic, ilustración, "collage").

16.- La posición de las imágenes ha sido preferentemente apaisada (montaje audiovisual, fotocuento, comic, ilustración, "collage").

17.- Se observa una adecuada relación espacial entre el texto escrito y la imagen dentro del espacio de la viñeta y de la unidad mínima del fotocuento.

18.- Es infrecuente la expresión del pensamiento de los personajes como elemento expresivo-narrativo dentro del relato icónico. De ahí la escasez del empleo de la voz en off en la película o el montaje audiovisual con esta finalidad, de los globos con burbujas en los cómics y el fotocuento. Tal vez encontremos la razón en que los niños entienden el relato como una "visión por detrás" (según la expresión de Todorov), según la cual el narrador sabe más que el personaje.

19.- El contenido de los globos en comic y fotocuento es, en la inmensa mayoría de los casos, verbal; y la dirección del delta, lineal simple.

20.- En el comic y el fotocuento se observa muy rara vez la existencia de imágenes que no contengan su correspondiente texto escrito.

#### 2.7.1.2.- Características observadas en los relatos fílmicos:

a) La duración de los planos es, generalmente, corta en todos los trabajos.

b) A la hora del montaje utilizaron el corte directo, excepción hecha de dos casos, en que pasaron de una escena a otra mediante el fundido.

Las condiciones del montaje les surgieron multitud de ideas creativas para desarrollar en nuevos trabajos. Al parar la imagen, descubrieron la belleza de la imagen congelada. Al proyectar la película hacia atrás, el humor y el misterio de esta forma. También se les ocurrió el relenti y la estructuración narrativa del texto en forma diferente, que se vio impedida por la necesidad de raccord, excepto en dos

casos. Uno de ellos logró un insecto excelente; y el otro montó escenas previstas para el inicio, al final, lo que modificó parcialmente el -- sentido de la obra.

c) El doblaje fue tal vez la operación más compleja y difícil para los niños, situación agravada por la ausencia de medios ad hoc.

En algunos casos les sirvió para perfeccionar el relato, aportándole mayor coherencia.

d) "El silencio no ha sido utilizado con fines expresivos".

e) Los movimientos de cámara utilizados, de forma masiva, han sido zooms y panorámicas, por este orden.

Han hecho muy poco uso de los travellings y un uso moderado de los movimientos de escena. Han combinado movimientos de cámara entre sí y con movimientos de escena.

f) Se ha registrado escasa dialéctica entre los parámetros cinematográficos.

#### 2.7.1.3.- En el montaje audiovisual

a) La duración temporal destinada a la proyección de cada una de las diapositivas se ha debido a la necesidad material del tiempo preciso exigido por la narración o los diálogos. En raras ocasiones se puede explicar por intenciones expresivas o de información de contenido.

b) En los montajes audiovisuales la función del narrador ocupa un lugar importante. Existe una preferencia por la narración respecto al diálogo.

c) El estilo narrativo es más bien indirecto.

#### 2.7.1.4.- En el fotocuento

a) Rara vez se utilizan signos de puntuación ya sea icónica o literaria -cartuchos- para separar unas secuencias de otras, o para representar el paso del tiempo.

b) Los fotocuentos presentan una aceptable compaginación. Solamente en dos casos podría calificarse de deficiente y en uno de ellos fue debido a la introducción de una innovación que no llegó a lograrse, -- consistente en la integración de cada secuencia del relato en una página.

c) Predominio de las bandas sobre los globos, lo que imprime a los fotocuentos generalmente un estilo más indirecto.

d) El número de planos es con frecuencia bastante inferior al de acciones, lo que se explica por la función de la elipsis, por la supresión de acciones no fundamentales, la inclusión de varias acciones en un mismo plano, el carácter narrativo de los textos.

e) Un cierto respeto al material fotográfico ha producido en los miembros del grupo una inhibición que les ha impedido jugar con él (cortar, pintar, rasgar) lo que ha redundado en perjuicio de la introducción de innovaciones

#### 2.7.1.5.- En el comic

a) Existe una marcada diferencia entre el número de bandas y el de globos, favorable a éstos. Incluso existe algún comic que está elaborado totalmente en estilo directo.



b) La construcción de los comics se caracteriza por el uso poco - frecuente de códigos más característicos.

c) La representación gráfica de los personajes, acciones y ambientes es figurativa, con una tendencia preferente hacia el naturalismo y realismo, si bien en algunos casos se dan también las figuras esquemáticas y estereotipadas.

#### 2.7.1.6.- En la ilustración narrativa

a) Algunas ilustraciones narrativas han hecho uso de los códigos/ expresivos del comic.

b) Han sabido elegir los momentos claves para la representación - gráfica narrativa del relato.

c) Existe una adecuada representación ideal del movimiento.

d) En general, la expresión gráfica responde a las características evolutivas del dibujo en el niño.

#### 2.7.1.7.- En el collage narrativo

a) Consideramos no han sabido, en general, sacar partida de las - posibilidades expresivas de este medio.

b) Los jueces han valorado alto la cuidadosa elaboración de alguno de ellos.

c) La técnica preferentemente usada ha sido la del "mosaico".

d) Ha existido poca variedad de materiales en su construcción.

2.7.1.8.- Innovaciones

(Con referencia al "corpus" de los relatos realizados por los niños podemos recoger una serie de innovaciones que afectaron a la expresión, sentido y características creativas de los mismos:

a) Variación en la temporalidad del relato por medio del:

- flash-back
- introducción de insertos
- sueño
- recuerdo.

b) Desplazamiento espacial de un elemento icónico de la fotografía para representar su desaparición dentro de la unidad mínima (fotocuento).

c) Utilización de elementos verbales para hacer avanzar la acción.

d) Aumento del volumen de la música, impidiendo la audición del diálogo entre los personajes, para producir opacidad y suscitar el interés del espectador.

e) Aumento del énfasis y mantenimiento del clímax por medio de:

- la acumulación de imágenes (fotocuento, montaje -- audiovisual y comic).
- la expresión gestual.
- ampliación del tamaño de las imágenes.

f) Utilización de los parámetros fotográficos de la imagen, concretamente de la dialéctica entre borrosidad-nitidez, con fines expresivos, estéticos o funcionales.

g) Uso expresivo, dramático o funcional del ralenti.

h) La no inclusión del texto escrito del comic dentro de la viñeta, ocupando un lugar destinado a tal efecto en el margen inferior.

i) Reacción de un plano original e insólito ya sea por su duración (cine), angulación, contenido temático o icónico, su elaboración, expresión del movimiento real o ideal, belleza, etc.

j) Variación en el contenido, forma, "telos" o "poros" del relato original.

k) Resolución original y coherente del conflicto planteado en el relato.

l) Especial codificación para asignar los diálogos a los personajes (fotocuento).

En general, la introducción de innovaciones de forma o contenido/hasido bien valorada por el grupo de jueces.

#### 2.7.1.9.- Aspectos creativos

a) Todos los grupos han precisado utilizar la capacidad de flexibilidad en la actividad de creación icónica ya que han traducido una idea expresada en un código verbal escrito a un código verbo-icónico. Sin el uso de esta capacidad no hubiese existido el relato icónico.

b) El ejercicio de la capacidad de fluidez se ha puesto de manifiesto en el trabajo de creación icónica en:

- aumento de peripecias
- aumento de personajes
- aumento de indicios
- aumento de secuencias, en algún caso.

c) La opacidad se ha manifestado en los relatos icónicos muy escasamente, según el criterio de los jueces. Cuando se ha dado los relatos han sido considerados, globalmente, como creativos. Los relatos -- han mostrado mayor opacidad cuando se ha alterado la sucesión de acciones del relato inicial. Lo mismo sucede cuando se descubre que el relato tiene un sentido distinto al aparentemente percibido.

d) De los dos aspectos en que la originalidad ha sido valorada, -- el de la técnica y el del relato, los jueces han puntuado más alto al primero.

e) Una forma de intensificar el momento culminante del relato ha consistido en el aumento de hechos de imagen significativos pero no -- redundantes. Esta afirmación es fundamentalmente predicable de las formas icónicas: montaje audiovisual, fotocuento y comic. El cine ha preferido la utilización de otros códigos expresivos, fundamentalmente -- los gestuales.

f) Los textos muy elaborados han sido apreciados positivamente -- por los jueces, y han producido un efecto de "halo" en la puntuación -- de los demás factores. De hecho, hemos observado que los textos muy -- elaborados integran en cierto grado algunos de los otros factores medidos.

2.7.2.- Conclusiones referidas a la actividad de interpretación - recreativa icónica.

En las páginas 898-904 se recogen las conclusiones de esta actividad. Aquí mencionamos las más importantes.

Recondemos que las tareas propuestas son las mismas para cada grupo y que el material de base es el que corresponde a cada forma icónica cuyos contenidos son los relatos icónicos realizados por los grupos de la actividad de creación icónica narrativa:

a) En la tarea de interpretación del contenido de los relatos icónicos privados de los códigos acústico y verbal, los niños han definido con acierto el tema y, en la mayor parte de los casos, la trama narrativa. El sentido exacto de la narración sólo se alcanza con la integración de texto e imagen.

b) La supresión de los códigos acústico y verbal ha permitido una variedad de lecturas del material visual. La primera lectura ha sido generalmente la más cercana a la historia original; en las sucesivas se ha ganado en producciones más flexibles y originales.

c) Las formas icónicas de imágenes técnicas propician una mayor concordancia con el relato original.

d) Los relatos icónicos menos estructurados permiten un mayor número de respuestas, con mayor flexibilidad y originalidad. Este hecho parece confirmar la hipótesis de algunos investigadores que afirman -- que existe un mayor desarrollo de la creatividad cuando se da una relativa información (L. Schenk - Danzinger) o ambigüedad en el material de trabajo. La imaginación creadora puede volar más alto cuando no es-

*está determinada por la direccionalidad hacia una única respuesta.*

*e) La invención de títulos adjudicados a los cuentos se presenta/ como una lectura temática del relato y como un modo de penetrar profunda y significativamente en el contenido del mismo. Con frecuencia recogen un aspecto fundamental de la historia, que es el centro originador del sentido, a través del cual es percibida la historia por el grupo - receptor.*

*f) El perfeccionamiento de los relatos es una estrategia creativa que ha ejemplificado los principios creativos de producción de nuevas/ ideas, según las teorías de Osborn que han sido experimentadas por Torrance en el ámbito de la creatividad infantil. Los principios de adición, sustitución, adaptación, cambio de material y de forma han sido/ los más empleados.*

*Los perfeccionamientos han afectado a la estructura del relato, - caracterización, interpretación de actores, parámetros de imagen y elaboración de los trabajos.*

*g) En la expresión plástica se ha observado un predominio del estilo visual sobre el óptico. Esta conclusión es generalizable a todas/ las tareas en que ha intervenido la expresión plástica.*

*h) Lo mismo se puede afirmar de la presencia de ciertos códigos - del cómic aplicados a la expresión plástica.*

*i) Las variaciones en el relato se han mostrado como un modo particular de perfeccionamiento del mismo o como una estrategia creativa/ que, mediante el ejercicio de la flexibilidad inventiva principalmente, ha dado origen a la creación de nuevos relatos o a adaptaciones originales.*

j) La forma icónica no ha influido en la producción creativa de la invención de títulos, ni en la introducción de variaciones. Sin embargo sí hemos observado una mayor producción en la tarea de perfeccionamiento en película y collage; para la interpretación, una mayor concordancia entre recreación y relato icónico original, en los casos de película y fotocuento, debido a su estructura icónica; para la expresión plástica, un mayor acercamiento al modelo en las formas de imágenes normales.

k) A pesar de todo, y dado que las diferencias han sido poco significativas, consideramos que las capacidades creativas medias de los grupos tienen una relación positiva y marcada con la productividad creativa de los grupos. Afirmación que queda confirmada por los coeficientes de correlación obtenidos. Tablas números 83, 84 y 85.

l) Este tipo de tareas se muestra propicia para el ejercicio de la creatividad en grupo.

m) El ejercicio de reordenación de fotografías pone de manifiesto que la combinación de unas fotografías con otras y el establecimiento de órdenes distintos no sólo afecta a la temporalidad del relato (pág. 925), sino al contenido de la misma historia, pudiéndose construir historias totalmente diferentes.

### 2.7.3.- Actividad de composición creativa icónica

Las conclusiones particulares de este apartado pueden leerse en las páginas 907 y s.s.

Aquí reseñamos las más importantes:

a) Los niños prefieren soluciones cercanas a sus vivencias para la resolución de los problemas planteados.

b) En el ejercicio del Story board los niños han acumulado imágenes para presentación del problema y desarrollo del mismo, y lo han resuelto de una manera muy concisa.

c) Los relatos icónicos del ejercicio del Story board se ajustan/ prefieren al modelo de relato propuesto por Greimas.

d) El ejercicio del "descarte" ha puesto de manifiesto que:

- La reducción de información no afecta de igual modo a la reconstrucción del relato, depende del contenido de la misma y su referencia a la historia.

- La reordenación del material propicia más posibilidades creativas que la reducción del mismo por eliminación.

e) La reordenación de imágenes fotográficas, extraídas de un fotocuento, permite la reconstrucción del mismo y la invención de historias diferentes introduciendo variaciones o distintos sentidos a cada una/ de las fases del discurso dramático.

f) Las historias más creativas, producidas por este método son --aquéllas que han cambiado o han introducido variaciones en el "telos" del relato.

g) Existe una tendencia a relacionar ciertas imágenes y colocar--las según un orden definido en agrupaciones parciales.

h) Aunque el número de ordenaciones obtenido ha sido cuantioso, --no es posible una serie indefinida de reordenaciones "ad libitum", ---pues algunas fotografías contienen un tipo de información que no permi



ten contar cualquier historia.

i) Cuando se elimina el texto escrito de un relato icónico es preciso realizar un análisis adecuado del contenido de las imágenes singulares y producir relaciones entre ellas y reorganizarlas en bloques y éstos en un conjunto total si se quieren conseguir productos narrativos originales y coherentes.

j) Es posible extraer los elementos narrativos de un texto, cuya estructura narrativa no se muestra evidente, y expresarlas plásticamente en imágenes secuenciadas.

Los niños han utilizado en el ejercicio de la expresión plástica de un poema tres tipos de narración gráfica:

- el sucesivo
- el simbólico y
- el de Epinal

siendo este último el más frecuente. En algunos casos los han combinado en la narración gráfica.

k) La construcción de seres imaginarios, a partir de elementos --preexistentes de otros seres para integrarlos en un todo coherente y --significativo, ha estimulado en los niños el desarrollo de la imaginación constructiva.

2.8.- Relación entre la actividad de creación icónica narrativa y la de interpretación recreativa icónica.

2.8.1.- Las correlaciones obtenidas entre la productividad de las formas icónicas de una y otra actividad (pag. 972) indican que existe una correlación marcada o sustancial entre todas las formas icónicas, si exceptuamos, la correlación de ilustración narrativa, que también es marcada, pero de signo negativo. La mejor correlación es la del / montaje audiovisual (0,57), seguida de comic (0,49). La correlación/ del fotocuento, resulta algo baja (0,33). Estas correlaciones, de las/ que la ilustración narrativa es una excepción, parecen indicarnos que existen ciertos elementos comunes que son la causa de que exista esa/ relación entre la productividad de ambas actividades; y dado que la / actividad de interpretación recreativa icónica tiene como elemento ba- se y material el producto logrado por los grupos de la actividad de - creación icónica narrativa, se nos sugiere una hipótesis muy querida/ por nosotros: "Los mensajes creativos implican en los sujetos recepto- res la puesta en juego de las capacidades creativas para poder compren- derlos o actuar creativamente sobre ellos". (Confirmarla otra hipótesis, la confirmación de ésta: "la creatividad engendra creatividad".

2.8.2.- Otras relaciones observadas entre las actividades de creación icónica narrativa e interpretación recreativa icónica podrían resumirse en: las obras muy estructuradas y con gran cantidad de infor- ción parecen haber facilitado la interpretación coherente por el grupo receptor. Las menos estructuradas, la posibilidad de mayor grado de di- , vergencia, fluidez, flexibilidad y originalidad.

## 2.9.- Los relatos escritos.

### 2.9.1.- Sujeto del enunciado - Sujeto de la enunciación:

La relación más frecuente entre narrador y personaje es la "visión con": el narrador sabe tanto como el personaje (64'5%). La menos frecuente es la "visión por detrás": el narrador sabe más que el personaje (15'00%).

La relación más frecuente entre narrador y personaje es, usando la terminología de Todorov, la "visión con": el narrador sabe tanto como el personaje (64'5%). La menos frecuente (15'00%) es la "visión por detrás": el narrador sabe más que el personaje.

2.9.2.- Los relatos escritos por los niños demuestran que un 46'46% de los mismos pertenecen a la clase IV de enunciación, según la taxonomía de P. Clanche, lo que significa que en casi la mitad de los textos existe una total independencia entre el sujeto de la enunciación (autor del relato) y el sujeto del enunciado (personaje).

2.9.3.- Más de la mitad de los textos están escritos en 3ª persona (54'37%), y de las narraciones en 1ª persona, ocupan un lugar preferente aquéllas que son expresión de una acción colectiva.

2.9.4.- Los relatos escritos por los niños tienen, preferentemente, una función télica (79%), terminan la historia dramáticamente, ya sea a favor o en contra de las aspiraciones del héroe. Y la mayor parte tienen un final feliz.

2.9.5.- Un alto porcentaje (83'5%) de los textos articulan la narración a través de un "eje pórico" que hace avanzar la historia mediante el encadenamiento de las funciones que se realizan a favor y/o en contra de los intereses del héroe. Los textos contienen abundantes peripecias que favorecen las aspiraciones del protagonista (25'61%),/ las contrarían (22'07) o conjugan ambas situaciones (35'82) con un -- final generalmente feliz. El resto de los relatos (16'45) presentan poca intriga y, en cualquier caso, no encadenan las funciones en torno a un eje; son textos "apóricos".

2.9.6.- En las narraciones de los niños se observan distintos/ tipos de influencia que citamos por orden de importancia:

- Libros juveniles e infantiles
- Telefilms y películas
- Experiencias propias o cercanas a ellos
- Relatos literarios o fábulas antiguas

2.9.7.- Los temas preferidos son:

- Excursiones al campo o viajes, cuajados de peripecias
- El deporte
- Los niños desgraciados, tristes, huérfanos, sin amigos, etc.
- El mundo de los animales
- La amistad y otros valores humanos
- El robo, las drogas...
- Adaptación de obras literarias.

2.9.8.- *Cada relato se adapta mejor a una u otra teoría, interpretación o lectura del relato. Pero parece ser que la teoría de C. - Bremond es la más aplicable a la mayor parte de ellos.*

2.9.9.- *Consideramos que todos los relatos son analizables a partir de la "lectura polifónica" de Barthes, que descifra el sentido del texto a través de un recorrido por cinco códigos diferentes:*

- *El proairético, o de las acciones.*
- *El sémico, o de los significados.*
- *El simbólico, o de las figuras de retórica.*
- *El cultural, o de los conocimientos e ideología.*
- *El hermenéutico, o del enigma, la verdad y lo incierto.*

*A éstos le hemos añadido nosotros uno nuevo:*

- *El de los actantes, o de los "dramatis personae", subdividiéndolo en distintas categorías funcionales.*

2.9.10.- *Los relatos son más "funcionales" que "indiciarios",/ según la terminología de Barthes. Predomina la narración sobre la descripción, "el hacer" sobre "el ser" (según la terminología de P. (Lan che)).*

2.9.11.- *El número de "actantes" o personajes de los relatos - de los niños es limitado. Desconocemos la influencia que sobre este - hecho haya podido tener el trabajo en grupo y la finalidad de los relatos, destinados a su expresión icónico-verbal.*

*Las secuencias en que se organizaron los relatos han sido igualmente poco numerosas y los criterios utilizados para su análisis, una vez examinados los textos, se han mostrado operativos (ver pág. 747.), sin descartar la posibilidad de que nuevos estudios pudieran añadir - otros igualmente válidos o una reestructuración diferente.*

*2,9,12,- Según el criterio de los jueces, y el nuestro propio, los textos elegidos por los niños para su expresión icónica, no han sido los más creativos, ni los de mejor calidad literaria de los existentes en la muestra correspondiente a cada clase.*

*Podemos encontrar las razones que expliquen lo anterior:*

*- El criterio de elección de los relatos no incluía expresamente la creatividad, sino simplemente la elección del mejor relato de sus/ compañeros para ser expresado en imágenes.*

*- La influencia del "prestigio" personal de su autor dentro de la clase.*

*- La oportunidad del contenido de la narración dentro del contexto ambiental, social o escolar.*

*- El antagonismo entre grupos diferentes dentro de la misma clase*

*Sin embargo, probablemente los niños hayan elegido aquellos textos que realmente mejor hayan captado su interés o hayan contactado con su idiosincrasia.*

2.10.- Relaciones entre el relato escrito y los relatos icónicos

a) Los relatos icónicos han sido fieles, generalmente, al texto - escrito respecto a:

- Las fases del discurso dramático.
- La temporalidad lineal de la historia.
- El mensaje de la obra.
- El final dramático de la historia o "telos".
- A las relaciones entre los personajes.
- A la ambientación, caracterización, decoración, etc de la obra/ escrita.
- A la estructura interna del relato.
- Los diálogos.
- Los estilos de enunciación.
- Y la función "pónica".

b) Los grupos de creación icónica que han producido variaciones - en los textos escritos, especialmente en el diálogo, generalmente también han introducido variaciones en el contenido icónico.

c) Las variaciones introducidas en los relatos icónicos respecto/ al texto escrito se centran en:

- Aumento de personajes.
- Aumento de peripecias.
- Aumento o disminución de detalles, ya sean referidos a la acción, ya a los indicios.
- Sustitución de algunas acciones por otras.
- Soluciones distintas a un mismo tipo de problema, pero no alterando sustancialmente el sentido del texto, excepto en algunos/

pocos casos, como en el montaje audiovisual de "Diálogos con mi bolígrafo y otras hazañas" o en la película de "La máquina invi sivilizadora".

- "El telos" del relato escrito ha permanecido inalterable, excepto en la ya citada película de "La máquina invisivilizadora".

d) No se puede establecer una conclusión universal respecto a la - relación texto inicial-producto final, toda vez que algunos grupos lo - han seguido fielmente y otros lo han alterado parcialmente o de forma - muy marcada, aunque sin alterar totalmente el sentido del texto.

e) Han sido mejor valorados aquellos relatos icónicos que han alte rado parcialmente el texto escrito. Aquéllos que lo han alterado de for ma muy marcada han ocasionado disparidad de criterio entre los jueces.

f) (Ciertos elementos temáticos (vg.: texto del relato "La máquina/ invisibilizadora") parece ser que predisponen a los niños a la utiliza- ción de una determinada clase de planos. En el ejemplo de la "Máquina - invisibilizadora" se emplearon preferentemente los planos medios en ge neral por las diversas formas icónicas, especialmente por las imágenes/ técnicas.

En cine el movimiento de cámara panorámica fue muy utilizado por - el grupo de película que "tradujo el texto" el tenista. También aquí el contenido de la obra parecía exigirlo.

Tal vez fueron necesarias nuevas experiencias para confirmar estas afirmaciones .

De cualquier forma también en el test de creatividad icónico narra tivo, los elementos gráficos (vg. cuadros núm. 5 y 7) obtuvieron unos -



porcentajes significativos en la utilización de unas determinadas clases de planos. En el ejemplo, el 1er. plano para el cuadro núm. 5 y el P.G.L. para el cuadro núm. 7.

g) Una de las mayores divergencias establecidas entre los textos - escritos y traducción a relatos icónicos es la establecida por la modificación de las "tramas" pónicas.

Sin embargo el sentido de la función pónica no se ha alterado esencialmente.

3.- Influencia del factor social sobre la creatividad.

3.1.- Diferencias individuales.

3.1.1.- Se ha demostrado que existen diferencias significativas entre las capacidades creativas de los niños de distinto nivel socioeconómico (M.A. y M.B.), siendo favorable esta diferencia al nivel socioeconómico Medio Alto. Nivel de significación: 0'01.

La hipótesis se ha confirmado para las capacidades creativas medidadas tanto por el test de creatividad icónico-verbal, como para el test de creatividad icónico-narrativo, y en los dos cursos 6º y 7º de E.G.B.

3.2.- Diferencias entre la productividad creativa por grupos, / según el medio socioeconómico:

3.2.1.- Se ha demostrado que el nivel socioeconómico influye en la productividad creativa de los grupos, siendo esta influencia favorable al nivel Medio Alto.

La hipótesis se confirma al nivel del 0'01 en los tres tipos de actividades:

- (reacción icónica-narrativa.
- Interpretación recreativa-icónica.
- (omposición creativa icónica.

3.3.- Definición de los niveles socioeconómicos elegidos (Medio -  
alto - Medio bajo) mediante el método de encuesta.

Los colegios en los que se llevó a cabo la realización de la experiencia fueron elegidos atendiendo a la afluencia de niños de uno de -- los dos niveles socioeconómicos citados.

La encuesta realizada previamente ha confirmado nuestra elección. El ítem, ¿cuál es la profesión de tu padre? ha definido la situación so  
cial preferente de la asistencia al colegio de los niños de un nivel so  
cioeconómico determinado.

Todos los datos de una forma exhaustiva así como los resultados y/  
conclusiones, se recogen en su apartado correspondiente. Allí remitimos  
al lector.

### 3.4.- Diferencias en la expresividad icónica

A grandes rasgos anotamos las siguientes diferencias:

En la actividad de creación icónica narrativa:

:: El nivel socioeconómico medio-alto presenta:

Mayor dominio del código y las técnicas de la imagen:

- Mayor densidad del discurso fílmico.
- Utilización creativa del parámetro fotográfico de la definición de imagen.
- Uso del flash-back.
- Mayor diversidad en la "puntuación" de los relatos icónicos de imágenes técnicas mediante el uso del fundido (cine) por ejemplo.
- Mayor dominio de las técnicas del cómic.
- Mejor ritmo visual.
- Mayor madurez en el empleo de la perspectiva y la profundidad.
- Utilización del sueño como elemento narrativo.
- Mayor dominio del código verbal.

:: El nivel socioeconómico medio-bajo:

- Solución rápida del conflicto.
- En la relación texto imagen, predominio de la imagen.
- Menor variabilidad en los formatos.

Estas diferencias no son completamente generalizables y podría -- afirmarse que existen muchas más semejanzas que diferencias:

Entre las semejanzas podrían citarse:

- La utilización de la escala de los planos y las angulaciones,-

*en cuanto a sus porcentajes.*

- *La linealidad de la historia.*
- *El predominio de la posición apaisada en las formas icónicas - pertinentes.*
- *Similar utilización de los movimientos de cámara en el cine.*
- *.....*

*Todavía resulta más difícil definir las diferencias en este sentido entre los niveles socioeconómicos para las actividades de interpretación recreativa icónica y la de composición creativa icónica.*

*Encontramos, en cambio, diferencias notables en los aspectos creativos de sus realizaciones, favorables al nivel Medio Alto en estos aspectos:*

- *Mayor fluidez, representada fundamentalmente por el aumento de - personajes, peripecias y detalles para expresar los indicios.*
- *Mayor flexibilidad, con una traducción más libre de los relatos/ escritos, dentro de la relativa fidelidad de ambos medios.*
- *Mayor grado de elaboración, en cuanto a los elementos del relato y la técnica.*
- *Mayor originalidad en la solución de los problemas.*
- *Mayor grado de opacidad, dentro de la poca obtenida por ambos - niveles en sus relatos icónicos.*
- *En cambio parece que los niños del nivel Medio Bajo han conseguido un mayor grado de integración y una mayor espontaneidad expresiva.*

4.- Productividad creativa de los grupos y forma icónica.

4.1.- No existen diferencias significativas entre la productividad de los grupos atendiendo al tipo de tarea propio de cada forma icónica (película, montaje audiovisual, fotocuento, comic, ilustración narrativa y collage narrativo). Nivel de significación 0,05.

La hipótesis se ha confirmado para las actividades:

- . Creación icónica narrativa
- . Composición creativa icónica.

4.2.-4.3.- Esta hipótesis se ha cumplido también cuando se ha aplicado a los grupos de los dos niveles socioeconómicos por separado.

4.4.- Las formas icónicas, expresadas en imágenes técnicas o en imágenes normales no han influido en la productividad creativa de los grupos. Nivel de significación de 0,05.

Esta hipótesis, ahora confirmada sólo se aplicó a la actividad de creación icónica narrativa.

Para los dos niveles socioeconómicos (M.B. y M.A.) se propuso la hipótesis nula para el nivel M.B., o sea, que no existían diferencias significativas en el nivel M.B., atendiendo a la expresión de la idea narrativa en imágenes, cuyas formas icónicas eran técnicas o normales; pero que sí existían diferencias significativas en el nivel M.A., en razón de una mayor accesibilidad reflexiva y cultural a los medios.

Las hipótesis se han confirmado en el sentido de nuestra proposición.

5.- Aspectos del grupo y productividad creativa.

5.1.- La función de la situación del líder en el grupo (autoritario, democrático, inhibido, en pugna y suplantado) ha influido en la productividad de los grupos.

El nivel de significación se fijó en 0'01 y a este nivel se cumplió en la actividad de creación icónica-narrativa. En las actividades de interpretación recreativa-icónica y composición creativa-icónica se ha cumplido a nivel de significación del 0'05, pero no al 0'01/ que era el fijado por nosotros.

En la actividad de creación-icónica las diferencias se centran en el líder autoritario y el inhibido, siendo favorables a aquel y entre el democrático y el inhibido, siendo favorable al democrático.

5.2.- Existen diferencias significativas en la productividad creativa de los grupos según las alternativas de la formación de los mismos (compacto, semicompacto, bipartito y mosaico); pero a nivel de significación del 0'01, solamente en la actividad de creación icónica narrativa.

El contraste de Scheffé nos revela que la diferencia se centra entre el grupo compacto y el semicompacto, siendo favorable a aquel.

5.3.- La cohesión entre los miembros del grupo influye positivamente en la productividad creativa de la tarea, en cualquiera de las tres actividades, al nivel de significación del 0'01.

5.4.- Una participación activa de los miembros del grupo influye positivamente en la productividad creativa de los grupos, en cualquiera de las tres actividades, al nivel de significación del 0'01.

5.5.- El interés por la tarea influye positivamente en la productividad creativa de los grupos, en cualquiera de las tres actividades, al nivel de significación del 0'01.

5.6.- La observación del comportamiento creativo de los miembros del grupo durante la realización de la tarea nos sugiere la proposición de la siguiente tipología, según la clase de función creativa ejercida preferentemente por los sujetos del grupo:

1.- Los detectores de problemas: Son sujetos con una fina sensibilidad que, dotados de una capacidad de análisis y síntesis, analizan globalmente la tarea detectando los puntos fuertes donde se debe centrar la discusión. Identifican y distinguen lo esencial, lo fundamental y lo accesorio. Son sujetos-brújula que orientan el proceso de realización de la tarea. Esta función no es exclusiva de la primera fase del proceso de creación, sino que puede persistir a lo largo de toda la producción creativa.

2.- Los productores de ideas: Son individuos cuya actividad se centra en la producción del mayor número de ideas posibles, no se suelen preocupar de la aceptación de éstas por los demás miembros del grupo ni de su validez. Generalmente son sujetos de carác-



ter extrovertido.

3.- Los procesadores: Son sujetos-memoria de las ideas aportadas en el grupo. Pueden ejercer, a veces, funciones de control. Les gusta la función de secretarios, tomar notas, ordenar y clasificar el material. También recabar información fuera del grupo. Otra de las funciones que realizan es la de informar.

4.- Los analistas o analíticos: Centran su interés en el estudio de fenómenos particulares o reducen sucesivamente lo complejo a sus elementos más simples. Algunos de ellos llegan a la meticulosidad, lo que supone el establecimiento de una subclase dentro de esta tipología. (Con alguna frecuencia retardan el proceso de creación del grupo. Suponemos que este tipo de comportamiento puede utilizarse conscientemente, hecho que no hemos observado en nuestra investigación, con fines preconcebidos para hacer fracasar el logro de un objetivo.

5.- Los motivadores: Se entusiasman por la tarea y pretenden atraer el interés hacia lo que se está haciendo, sirviéndose de sugerencias intelectuales o de motivación intrínseca respecto al trabajo, o de su prestigio, del rol dentro del grupo o su atractivo personal.

6.- Los innovadores: No se preocupan en producir muchas ideas, sino aquéllas que puedan sorprender a los demás, que pueden producir innovación. Se encuentran a gusto con el cambio.

En nuestra investigación hemos observado que existen dos tipos de sujetos innovadores:

- Aquellos que promueven el cambio y aceptan los cambios e innovaciones sugeridas por los demás.

- Aquellos que se oponen sistemáticamente a todo cambio que no sea propuesto por ellos mismos o por compañeros que sustenten su misma opinión, o sea, de su "camarilla". Suelen ser sujetos egocentristas o celosos de su condición de "miembros originales".

7.- Los adaptadores: Adaptan las ideas de los demás al problema práctico que les ocupa, combinan unas ideas con otras, sugieren nuevas propuestas. Adaptan éstas a las de los demás o viceversa intentando dotarlas de un nuevo sentido.

8.- Los reorganizadores: Juegan con el cambio, combinación, reordenación de las ideas ya existentes, o de los materiales de los que se dispone. Parecen poseer un alto sentido del riesgo, si bien éste sólo es aparente, ya que están convencidos de que sus innovaciones no destruyen las ideas ni los materiales, sino que sólo se manipulan con ellos. Así, en caso de fracasar la situación no es irreversible. Un estudio profundo del tipo de los adaptadores y reorganizadores nos podría llevar a la conclusión de que son preferentemente sujetos manipuladores y maquiavélicos.

9.- Los elaboradores: Se dedican fundamentalmente a dar forma o perfeccionar las ideas de otros. Suelen ser sujetos detallistas, preocupados por la obra bien hecha, laboriosos y trabajadores incansables. Se preocupan más por el producto final que por el proceso. Les gusta la presentación cuidadosa de los trabajos y son capaces de sacrificar otros valores ya sean de tipo afectivo entre los miembros del grupo, de tipo intelectual o incluso su prestigio con tal de completar y terminar bien la tarea.

10.- Los evaluadores: Ejercen una función de control del -- producto y de las ideas de los demás miembros. No toleran la incon--  
gruencia entre las ideas y buscan por encima de todo la coherencia.

Su función la consideramos esencial para la consecución de los - objetivos de la tarea propuesta, pero, si inician demasiado pronto su actividad controladora, pueden producir la inhibición de los otros -- miembros del grupo sobre todo durante la fase de producción de ideas.

11.- Los líderes de decisión: Dentro de las distintas posi- bilidades de la realización de una tarea, hay que elegir una. La fun--  
ción decisoria suelen ejercerla aquellos miembros que más peso especí- fico tienen en el grupo: a veces es causa de escisión entre los miem-  
bros.

Este fenómeno es muy complejo y determina en gran parte el talan-  
te del grupo.

A veces presenta una dialéctica entre:

- Los conformistas, los opositores al cambio y los innovadores.
- Los momentos de la decisión:
  - Después de cada idea.
  - Al final del proceso.
  - Cada un determinado período.
- La decisión espontánea y la reflexiva.

*Esta relación de tipos de comportamiento creativo de los miembros/ de un grupo no pretende ser exhaustiva. Por otra parte no se dan tipos/ puros. Los sujetos innovadores pueden ser al mismo tiempo motivadores - del grupo, elaboradores de las ideas o trabajos y productores de muchas ideas. Cuando decimos de un sujeto que ejerce una función de control, - sólo intentamos indicar una tendencia preferente, no una exclusión del/ ejercicio de otras funciones.*

*Se ha observado que existen tendencias más cercanas entre sí que - otras. Es el caso, por ejemplo de los evaluadores y los líderes de deci- sión, cuya función-tendencia se da con frecuencia en una sola persona.*

*Esta tipología es fácilmente detectable en algunos grupos, mien- - tras que en otros queda diluida entre todos los miembros. Este hecho de - termina uno de los estilos de comportamiento grupal.*

*Consideramos que algunas de las funciones aplicadas a los grupos - son esenciales para la realización de la tarea, sin cuyo concurso sería imposible la obtención de un producto, otras son necesarias para que -- ese producto sea creativo y un tercer grupo afecta en un mayor o menor/ grado a la producción creativa.*

*Según descripción de los tipos de funciones creativas ejercidas -- por los miembros del grupo durante el proceso del proyecto o realiza- - ción de la tarea deducimos que existen algunas correspondencias entre - aquéllas y los factores de creatividad:*

- Productores de ideas ..... fluidez
- Adaptadores ..... flexibilidad
- Imaginativos, innovadores .... originalidad
- Analíticos ..... análisis

Elaboradores .....	elaboración
Detectadores del problema.....	sensibilidad ante los <u>pro</u> <u>blemas</u>
Evaluadores .....	evaluación
Reorganizadores .....	reordenación

Por fin, indicaremos que existen grupos donde se da un predominio/ de alguna de estas funciones. Si la tendencia a un determinado tipo es/ muy fuerte puede influir notablemente en la productividad del grupo. La experiencia nos ha revelado que el análisis excesivo puede dejar la ta- rea a medio terminar; la frecuencia e intensidad de la evaluación afec- ta a la productividad cuantitativa y cualitativa de ideas, a la reorga- nización y a la originalidad; el predominio y la oposición en la deci- sión afectan a la cohesión de los miembros del grupo y al logro del ob- jectivo.

Dentro de las fases de realización de la tarea, el ejercicio de -- una u otra función se muestra más o menos significativo, influyente y - frecuente.

En la fase del diseño del proyecto, aunque se precise del ejercicio de todas las funciones, algunas adquieren una relevancia mayor, tales - como la producción de ideas, el análisis, la adaptación y la originali- dad. Entre la realización, se hacen más potentes la elaboración, la -- adaptación y la síntesis. Y en la finalización, la evaluación.

5.7.- Los miembros del grupo, con puntuaciones altas en los test de crea- tividad (10 % de la muestra), han presentado diversos modos de comporta- miento creativo que citamos por orden de frecuencia:

- Interés por la tarea, aportando ideas nuevas y originales. Mucha participación e implicación en la tarea.
- Una gran sensibilidad ante los problemas planteados.
- Aceptación de las innovaciones y cambios.
- Individualismo.
- Inhibición en el trabajo.
- Inconformismo y oposición a las aportaciones de los demás, influyendo negativamente en la moral del grupo.

De ello deducimos que la presencia en un grupo de un sujeto creativo no siempre influye positivamente en la productividad creativa del mismo; dado que, en ocasiones, estos individuos muy creativos no son los más aptos para una convivencia equilibrada. Pero también hemos de observar que una participación activa de los mismos, si es aceptada por los demás miembros, dirige al grupo hacia la consecución del objetivo. Y en cualquier caso, imprimen su impronta.

5.8.- Los miembros de un grupo que quedan "aislados" socialmente durante la realización de la tarea han sido los que han aportado el menor número de ideas.

Eran por lo general niños excesivamente tímidos, con poca confianza en sí mismos y que mostraban poco interés por el trabajo que estaban realizando.

5.9.- La moral del grupo es muy importante para el normal desarrollo de las actividades creadoras y depende entre otros factores, de los siguientes:

- De las buenas relaciones interpersonales.

- De la fe en la consecución de los objetivos propuestos.
- De la creación de un ambiente abierto y agradable.
- De la madurez del grupo que reflexiona, participa - en las decisiones y no da crédito a los "bulos".
- De la valoración positiva de su trabajo.

5.10.- Las actividades creativas en grupo pueden propiciar, en algunos/ casos, la integración en el mismo de algún niño rechazado socialmente.

Hay niños que centran su atención preferentemente en la tarea y -- otros en las relaciones socioafectivas del grupo.

Los hay que se integran perfectamente en el grupo y aquéllos que - aun en una situación de grupo trabajan en solitario o, incluso, no aportan nada. En ciertas ocasiones estos individualistas natos sorprenden - positivamente con una idea completamente original a los miembros restantes, y es, con frecuencia, ocasión para que al sentirse valorados se integren en el grupo y el grupo se muestre interesado en que así sea. En -- otras ocasiones, esta misma valoración supone un nuevo elemento inhibido, o para la expresión de su creatividad, o para la propia integración/ en el grupo.

6.- Productividad creativa y proceso de trabajo en grupo.

6.1.- En la actividad de creación icónica-narrativa:

Existen diferencias significativas en la productividad creativa de los grupos, atendiendo a la introducción de cambios en el proceso de realización de la tarea con respecto a lo programado. Nivel de -- significación del 0'01.

6.2.- Igualmente existen diferencias significativas en la productividad de los grupos de creación icónica cuando las modificaciones se introducen en el período de finalización de la tarea. Nivel de significación del 0'01.

6.3.- Una implicación similar en el proceso de programación de la tarea y su realización muestra una diferencia significativa en la productividad de los grupos frente a una implicación preferente -- ya sea en la realización o el proyecto. Nivel de significación del 0'01. Actividad de creación icónica-narrativa.



Otras conclusiones

1) Una actitud lúdica ante la programación y la realización de las tareas favorece el ejercicio de la creatividad.

En el proceso de programación, los miembros del grupo con un comportamiento de tipo lúdico se han significado por la aportación de un mayor número de ideas. Han mostrado una mayor satisfacción inmediata por el trabajo que estaban realizando así como una falta de inhibición. Muchas de sus ideas han sido divergentes y originales respecto a la de otros compañeros. Con frecuencia estos miembros no se han significado por el desarrollo de la facultad de evaluación, correspondiendo este cometido a otros miembros del grupo.

Durante la realización de la tarea, los miembros que han actuado lúdicamente han introducido mayor número de innovaciones y cambios estructurales.

La actitud lúdica supone una mayor implicación en la acción, una motivación interior, una búsqueda de fines dentro de la actividad, un "plus" de gracia.

Aquellos grupos, cuyos miembros han "juguetado", han obtenido generalmente malos resultados en su actividad, y es que la actividad lúdica es una actividad "seria", implicativa, motivada.

2) La capacidad creadora, al menos en el mundo de la imagen, "no se alienta en una atmósfera caótica, sin estructura, pero un cierto grado de ambigüedad puede resultar propicio a la creación".

Las estructuras fijas, los ambientes cerrados, la imposibilidad de cambio dirigen a los individuos a una y única solución, en la mayor par-

te de las cosas, de tipo convencional.

La filosofía que ha presidido nuestra investigación ha sido la de propiciar la libertad y la espontaneidad determinando adecuadamente los objetivos de trabajo de los niños; dar una información suficiente, pero no exhaustiva; organizar los grupos, pero no imponerles reglas de comportamiento.

3) Nuestras experiencias han tenido lugar dentro del ámbito escolar, pero no se han presentado como una tarea escolar, no han estado re-gidas por férreas normativas, sino por posibilidades creadoras.

Siguiendo la opinión de Wallach y Kogan, consideramos que los resul-tados de nuestros tests, concretamente, podían variar notablemente, si son aplicados sin propiciar un ambiente relajado, lúdico y espontáneo.

4) Las tareas propuestas han resultado atractivas y gratificantes/ para todos los grupos.

Las actividades de creación icónica narrativa han suscitado toda--vía más interés, seguidas de las tareas de composición creativa icónica.

Al iniciarse el trabajo, la película, el montaje audiovisual, el --fotocuento y el comic en la actividad de creación icónica narrativa, --por este orden, suscitaron mayor interés que el collage y la ilustra--ción. Así pues, la mediación técnica representó un interés especial para los grupos. En la actividad de composición creativa icónica, las tareas de "reordenación de fotografías" (fotocuento), "el descarte" (diapositi--vas) y "la construcción de un ser imaginario" (collage) atrajeron la --atención preferente de los niños; en la actividad de interpretación re--creativa icónica, "el perfeccionamiento" y "la invención de títulos" --

ocuparon los primeros lugares.

Sin embargo, durante la realización de las tareas no se pueden sostener las afirmaciones precedentes, variando o modificando su interés.

Según la opinión de los propios niños, la gratificación y satisfacción obtenida en la realización de las tareas, ha alcanzado un alto grado. En una escala que cumplimentaron de 0 a 7, la calificación media es 6.

No siempre el grado de innovación o perfección de los trabajos de los grupos ha estado en consonancia con la satisfacción alcanzada.

Hemos observado grupos, cuyo trabajo fue valorado muy positivamente por los jueces y/o el investigador, que se mostraron sólo parcialmente satisfechos con sus realizaciones.

Consideramos que una de las causas de su satisfacción puede deberse a la presumible dificultad de realizar con éxito su trabajo; por tanto, según iban observando cómo se conseguían los objetivos, aumentaba su gratificación.

Se ha observado una fuerte motivación en los grupos, hasta el punto de manifestar su deseo de realizar otros trabajos similares.

El carácter de novedad, participación, actividad y juego, creemos, han sido definitorios en este sentido.

5) Nos ha llamado poderosamente la atención la cantidad de información asimilada por los niños en tan poco tiempo, su capacidad para adaptarla a la realización de tareas concretas, su habilidad para desarrollar nuevas ideas a partir de una información limitada, la sensibilidad

para detectar los problemas y su capacidad de elaboración.

Las razones de este comportamiento las encontramos en:

- El atractivo de la novedad de la tarea.
- La proposición de un trabajo interesante.
- El reto que suponía el logro de un objetivo presumiblemente difi-  
cultoso pero alcanzable.
- El trabajo en grupo, pudiéndose intercambiar información y con--  
fiando en sus propias facultades y en la de sus compañeros.
- Y muy especialmente, el trabajo directo con el material, así co--  
mo el carácter activo y lúdico de las tareas.

6) La creatividad es una dialéctica que se desarrolla entre los po  
los de la divergencia y la convergencia, entre la fantasía y la reali--  
dad, entre la materia y el espíritu.

7) Algunos grupos han encontrado una forma de desarrollar su pensa--  
miento creativo al volver a reestructurar su trabajo. La exigencia -  
introducida por muchos de los ejercicios de producir el mayor número po  
sible de respuestas, ha inducido a los miembros de los grupos a plan--  
tearse el problema desde distintos puntos de vista, desde una distinta  
perspectiva. Este comportamiento <sup>ha</sup> dado como resultado la obtención de -  
productos que se han significado por su divergencia respecto a la pri--  
mera realización, que, en la mayor parte de los casos, ha estado dota--  
da de un grado más alto de coherencia.

Sin embargo, otros grupos consiguieron en las sucesivas realiza--  
ciones la coherencia, elaboración y significación que no habían consigui--  
do en las primeras. De cualquier forma, la actitud de búsqueda, represen--  
tada en el intento sucesivo de conseguir nuevos productos se ha mostra--

do operativa para conseguir mejores productos, ya sea desde el punto de vista de la elaboración, coherencia, flexibilidad u originalidad.

8.-En el ejercicio de interpretación (actividad de interpretación - recreativa icónica) se introduce un ruido en el proceso de comunicación/ al eliminar los códigos acústico y verbal. El receptor ha de interpretar la obra únicamente a través de las imágenes. Este hecho ha determinado la posibilidad de realizar varias lecturas de cada una de las obras visionadas por los grupos. Sin embargo, el grado de divergencia entre el relato icónico y su interpretación ha sido menor al esperado por el autor de esta tesis.

9.-La coherencia de un producto está en relación, en cierto sentido, con el grado y capacidad de observación, con el análisis detenido de la información recibida, de la capacidad de síntesis del creador y, por supuesto, del sentido que posea y de la integración en el contexto estructural y ambiental.

Definición de creatividad:

Proponemos nuestra definición de creatividad, basada en el estudio de los resultados obtenidos en la presente investigación:

"Creatividad es la capacidad de asociar, combinar y/o reestructurar elementos reales o imaginarios, en un nuevo orden significativo dentro de un contexto cultural determinado, y/o de elaborar ideas o productos originales útiles e innovadores para la sociedad o el individuo".

Según la presente definición, entendemos que la creatividad es una aptitud, una capacidad que poseen los individuos o los grupos, que la facilitan el aprendizaje de varios contenidos o tareas específicas o -- que la facultan para la realización de determinado tipo de actividades. Esta aptitud está presente en todos los individuos en mayor o menor grado y su medida determina la variabilidad de la misma en los individuos/ o los grupos.

Lo específico de esta capacidad es :

- la asociación, combinación y/o reestructuración, operaciones todas ellas con un fuerte componente de divergencia. Suponen al mismo --- tiempo el ejercicio de otras capacidades, como son el análisis y la síntesis, ya que difícilmente se puede asociar, combinar o reestructurar -- si previamente no se han analizado los elementos y se posee una visión/ de síntesis que los integre en un nuevo orden significativo.

- de elementos, reales o imaginarios; no se trata, pues, sólo de elementos materiales, o dotados de una realidad material, sino también/ aquéllos que son producto de la mente; no sólo de elementos formales y/ lógicos, sino imaginarios. E incluso entre lo real y lo imaginario.

- en un nuevo orden significativo. Esta asociación, combinación o reestructuración no puede ser realizada, "ad libitum", sino coherentemente. Su producto ha de tener un significado. Coherencia interna y su significación para los seres humanos son dos exigencias ineludibles.

- dentro de un contexto cultural determinado. La significación viene determinada en gran parte por la cultura y medio social donde desarrolla su obra el creador y a quienes va dirigida.

- y/o de elaborar ideas o productos originales. Una de las formas de ejercer la creatividad, posiblemente su manifestación más característica: la producción de nuevas ideas o productos, pero es preciso también elaborarlas, conferir una forma, perfeccionarlas, presentarlas con el mayor grado de perfección.

- útiles e innovadoras, estas ideas o productos han de introducir innovaciones y éstas, en algún sentido, deben ser útiles, de alguna manera, como decía D'Urs, tener éxito es también una obligación, aunque lógicamente no se trate de un éxito inmediato o exclusivamente material.

- para la sociedad o el individuo. La utilidad e innovación puede referirse a la sociedad, pero según nuestro criterio consideramos que una obra es creativa si es innovadora para su creador. No obstante la creación alcanzará la plenitud de sentido cuando sea capaz de modificar en algo a la sociedad, siéndole útil.

Consecuencias

*Esta investigación ha sido en sí misma una experiencia útil e innovadora para el autor y para los niños sujetos del trabajo de campo.*

*Hemos continuado los estudios de la Tesina, actualmente publicada por el M.E.C., así como el aprendizaje de la metodología. Y hemos aprovechado la oportunidad de relacionarnos con personas e instituciones educativas de varias provincias españolas. Son momentos inolvidables que ahí quedan para nosotros, y cuyos frutos hemos presentado.*

*Desde el punto de vista concreto de las consecuencias científicas que podemos extraer del método y contenido de la investigación, citaremos, entre otras, las siguientes:*

*1.- Los tests de creatividad que hemos elaborado y validado debidamente, son instrumentos de medida que pueden ser utilizados como tales.*

*2.- La elaboración de un panel de categorías para la observación del comportamiento creativo en grupos que trabajan con un objetivo específico.*

*3.- Las aportaciones técnicas se refieren a las siguientes áreas:*

*- Relato escrito infantil, con indicación de las clases de enunciación, funciones del relato y definición de criterios para evaluar la creatividad de los mismos.*

*- Relatos icónicos elaborados por los niños, a partir de una idea narrativa.*

*- Relatos exclusivamente icónicos, que son productos del test de creatividad icónica narrativa.*

*- Proposición de un modelo para enjuiciar los productos creativos de los relatos expresados en distintas formas icónicas.*

*- Estudio de las interrelaciones entre los relatos icónicos y los literarios.*

*- Aunque estos métodos han sido aplicados a los niños, nada nos impide una adaptación al mundo de los adultos.*



-Estudio de la creatividad en general y de la creatividad de la - imagen en particular, con definición de las características específicas y generales del proceso, tarea o actividad pertinente.

-Estudio de la creatividad individual y grupal

-La proposición de métodos y tareas creativos fundados en la mani pulación de la imagen.

4.- Muchos de nuestros resultados obtenidos sobre el estudio de la creatividad y sus relaciones con la inteligencia, personalidad y so ciabilidad han confirmado la teoría preexistente.

5.- La proposición de los distintos tipos de actividades y estrategias realizadas por los niños y que pueden ser parcialmente o en su totalidad aplicadas al curriculum escolar de la segunda etapa de EGB.

6.- El estudio combinado de una serie de capacidades, entre las - que se encuentran las específicamente creativas, y el proceso de crea--- ción, el trabajo en grupo, el relato y la imagen.

7.- El método puede ser aplicado a otros estudios . Sería muy interesante repetir la experiencia con nuevos sujetos, por ejemplo, con una población femenina, mixta, o de edades distintas a las ele--- gidas aquí, lo que incluso podría llevarnos a un estudio evolutivo de máxima trascendencia y cuya tentativa nos proponemos.

1105

"En la montaña de la verdad nunca -  
se trepa en vano; o se logra ese día -  
subir un trecho o se ejercitan las ---  
fuerzas para lograrlo al día siguien-  
te". (Nietzsche)

"No hay aventura sino me comprometo  
en ella". (Saint - Exupéry)

## 6.- Aplicaciones.

### 6.1.- Prácticas.

### 6.1.1. TÉCNICAS DE INVENTAR HISTORIAS CREATIVAMENTE

Escribir una historia no es una tarea demasiado fácil como algunos pudieran entender; mucho menos es una cuestión baladí. De hecho, es una tarea escolar desatendida, cuando no -- desprestigiada. Saber escribir historias supone un entrenamiento. Y todo entrenamiento exige seguir unas reglas, unas técnicas; una vez superadas se entra en el reino de la propia autonomía en orden a elegir nuestra línea de acción. Sin embargo, hagamos constancia de un hecho: todo entrenamiento, en un principio, es duro. Los niños tienen tal necesidad de invención -- que, intuitivamente, alguno de ellos ha esbozado técnicas de -- creación.

A) Adaptación de fábulas. Remitimos al texto "Los trabajadores". Se ha recreado la fábula de la hormiga y la cigarra, - cuyos personajes han sido encarnados por personas humanas. La clave reside, pues, en la personificación. Persiste el color - de la hormiga (negros) y, como contraposición, la cigarra (blanco); las funciones de los personajes, unos trabajan, el otro - se divierte; el valor moralizante de la fábula; pero realiza - una variación del final por el que se trastoca toda la idea de la misma en el texto. El blanquito (cigarra) es atendido por - los negros, pero él también contribuye con su armónica a la -- alegría y bienestar de todos, luego su "vaguería" no ha sido - inútil, por más que se recomiende expresamente el trabajo; --- "aprenderás la lección, sino trabajas en verano, no comerás en invierno". El mundo de los hechos supera al de los consejos.

B) "Un mundo al revés". El texto de uno de los niños del colegio Elasbozó esta técnica en "Un mundo para niños". Con--

siste lógicamente en proponer una historia opuesta a lo que podría suceder en la realidad o a lo que es convencional.

#### Texto

"Sí, como lo oyen, todas las cosas son para niños; los cines para menores de 15 años y mayores acompañados de éstos. Pero nos vamos a centrar en la familia Hernández García. Esta familia está compuesta por dos niños y seis padres. Era una familia feliz hasta que llegó el porro; como es de comprender los padres siempre estaban fumando y se los llevaban a la cárcel.

Un día, cuya fecha no quiero acordarme, un camello del bar salía. Juan, Elena, Luis, Julia, Francisco y Juana que eran los padres allí estaban y, entonces...

Juan: Hola Jhon -así se llamaba el camello- ya lo -- has traído, ¿no?

Jhon: Oh, sí.

Elena: Este mes que ha sido, marihuana o porro, Jhon.

Jhon: Bueno si quieres que te diga la verdad, ni marihuana ni porro, esta vez ha sido hachis -le/ dijo por lo bajo-.

Francisco: Pero, costará más caro que los otros.

Jhon: Oh, que va, sólo cuesta 999.999 pesetas el --- cuarto de kilo.

Julia: Bueno podemos comprarlo de todas formas, los niños nos dan 1.000.000 de pesetas a la semana.

Juana: Oh, callaros por lo que más queráis, que vienen los niños.

Niños: Hola padres.

Padres: Hola niños.

Luismi: Pilín y yo hemos pensado ir al cine -así se/ llamaban los niños-, ponen una película para menores de 15 años y mayores acompañados.

Padres: Luismi, ¿podemos ir con vosotros?

Luismi: No padres, aunque sea para mayores acompañados, Pilín y yo hemos pensado que por su temática puede herir vuestros sentimientos.

Padres: ¡Oh no, por favor, niños!

Niño: No padres, ya hemos hablado mucho sobre esto, /  
y digo que no.

Luis: ¿Y a qué cine vais?, niños.

Niño: Pues iremos al cine Coliseum porque El Capitol  
tiene que estar lleno, sólo con deciros que es  
rigurosamente para menores de 10 años.

Narrador: Los niños estuvieron tres horas y media en  
el cine y cuando vinieron vieron a sus hi-  
jos fumando hachis.

Niños: Padres, ¿qué estáis haciendo con esa droga?

Padres: Oh, niños, es que...

Niño: Ni es qué, ni nada, meteos en vuestras habita-  
ciones y os quedaréis sin paga todo el mes, en  
cuanto a vosotros Juan, Luis y Francisco, ya -  
veremos.

Narrador: En ese momento pasó por allí un guardia y.

Guardia: Huele a droga.

Niño: No, será el aire.

Guardia: ¿Dónde están?

Niño: En su habitación.

Guardia: Lo siento pero les tendré que llevar a la -  
cárcel.

Niños: Oh no.

Juan: Lo siento."

C) Mezcla del mundo real con el de la fantasía de las ha-  
das, duendes, etc. A. Strinberg en su célebre obra destinada -  
a los niños: "El viaje de Pedro, el afortunado", utiliza esta/  
fórmula. Han sido muchos los autores que se han servido de ---  
ella. A continuación se transcribe el texto de una niña que hace  
mucho recogí de una experiencia de invención de cuentos:

Texto

Belinda, un ser normal

"Belinda era una bruja diferente. No era como -  
el resto del consejo, gordas y feas, con más de 500/  
años. Ella era joven sólo tenía 175 años. Era morena  
y tenía unos preciosos ojos oscuros. Esa tarde el --  
consejo tenía planeado discutir la integración de Be  
linda en él. Ella estaba muy nerviosa. Significaba -

un paso decisivo dentro de su carrera como bruja. Pasaría de bruja de segunda a bruja de primera. Las -- opiniones estaban divididas. Muchas pensaban que era demasiado joven para ese cargo. Otras, sin embargo, pensaban que sería bueno la integración de las brujas más jóvenes en el consejo. Finalmente, se llevó a votación. Cuando la consejera mayor de las brujas se dispuso para dar la votación final, hubo un gran silencio. Belinda prefirió cerrar los ojos y así escuchó mejor la votación. Cuando los abrió no se lo podía creer. Se encontraba rodeada de todas las brujas superiores, dándole la enhorabuena. Por fin, sería una bruja de primera. Ya sólo quedaba la prueba final y, por fin, la meta. La única condición que le puso el consejo fue superar una prueba muy leve. Belinda tenía que convivir un cierto tiempo con los -- mortales, y si lograba rechazar la forma de vivir de éstos, se consagraría como bruja de primera. Ser bruja tenía sus ventajas, era inmortal, podía utilizar todos los poderes mágicos que quisiera, pero nunca con un fin demasiado "maléfico". Las brujas de la -- Edad Media no eran como éstas. Sin embargo, tenían sus inconvenientes, no podían amar y no podían vivir entre los humanos, solamente cuando lo admitiera el consejo. De lo contrario se convertirían en humanos. Belinda hubo de integrarse en la vida como una estudiante de 17 años. Cuando llegó al Instituto le asombró todo aquel jaleo. Ella no conocía a la gente de su edad, y, sobre todo, no conocía a los chicos. Desde el primer momento le atraieron éstos. Se empezó a interesar por su forma de ser, y notó que se "cortaban" cuando los miraba fijamente a los ojos más de tres minutos. También notó que uno en concreto la miraba casi todo el tiempo que duraba la clase. Por un momento pensó que le estaría tomando el pelo, pero prefirió no discutir para no armar jaleo. Pronto se hizo una amiga, Raquel; se le parecía, aunque tenía los ojos oscuros y era más alta, más bien era vaga, y, como se aburría, siempre entretenía a Belinda, y salían rápido de la clase.

Belinda no podía revelar su identidad, pero se divertía gastando bromas que a todas divertían y asombraban. Un día se fué a una discoteca. A ella todo eso le parecía fascinante. No sabía bailar, pero tuvo una idea genial; como si tuviera cuerda empezó/

a bailar con tanta rapidez y tan bien que todos dejaron de bailar para verla. Al día siguiente era conocida por todo el Instituto y la llamaban la "reina de la discoteca". A Belinda le empezaba a gustar todo eso. No se parecía en nada a las charlas que daba/ el consejo.

Todos los días notaba que ese chico no dejaba de mirarla. Se lo contó a Raquel, y ésta le dijo que parecía tonta y que todo el Instituto sabía que le gustaba. Belinda no se lo podía creer, ella, gustar a un mortal. Y la verdad era que a ella tampoco le caía mal, pero sabía que no debía enamorarse, porque se convertiría en una mortal. Cada día le interesaba más aquel chico, no sabía lo que le pasaba. Un día en la discoteca, se dio cuenta de que él estaba allí. Entonces le hizo que bailara tan de prisa y tan bien como ella. Todos estaban asombrados, y en concreto él, que no sabía lo que le pasaba. Al día siguiente/ en la pizarra encontró en letras muy grandes: "LOS REYES DE LA DISCOTECA SE QUIEREN". Se enfadó, no quería que la tomaran el pelo, además ella sabía que no podía ocurrir. Pero si ocurriera sería tan bonito. Le horrorizó ese pensamiento, pero cada día le horrorizaba más. Un día vino él todo cortado, y le dijo después de casi cinco minutos de rodeo que le gustaba y que quería salir con ella. Sin pensárselo ella/ dijo que sí. Hubo un enorme silencio. ¿Qué había hecho? ¿Estaba loca? Sabía que cometía una locura, pero le gustaba más estar loca que escuchar una de esas aburridas charlas del consejo. Probó a mover un lápiz, pero no pudo. SE HABIA CONVERTIDO EN MORTAL. Sin embargo, no le apenó nada. Ahora era completamente feliz. Ya nunca sería bruja de primera, ni siquiera podría ser bruja de segunda. Pero era algo mejor que eso: era humana."

D) El binomio fantástico: En su "gramática" de la fantasía, Gianni Rodari (1) explica esta técnica: Cinco palabras, por ejemplo, forman una serie, y sugieren la historia de Caperucita Roja: "niña", "bosque", "flores", "lobo" y "abuela". La sexta rompe la serie: por ejemplo, "helicóptero". Los educadores, o los autores del experimento, miden con este juego-ejer-

cicio la capacidad de los niños para reaccionar ante un elemento nuevo y, respecto a una cierta serie de acontecimientos, -- inesperados; de absorber la palabra dada dentro de una historia conocida; para hacer reaccionar las palabras usuales ante el nuevo contexto en que se encuentran<sup>de</sup> Se trata, pues, hacer entrar en juego la nueva palabra en el contexto anterior y buscar relaciones, dejando suelta la fantasía.

E) El antes y el después: Cualquier relato, generalmente, está limitado por un espacio temporal. El relato se inicia en un punto y acaba en otro. Antes, la historia de la vida de los personajes no existía porque ésta era pura creación del narrador, pero se le puede inventar ese antes. Y, sobre todo, el después, porque una vez conocida esa historia, nos preocupa el porvenir de sus personajes, y no nos gustaría que acabase e -- ininterrumpidamente exigiríamos del narrador nuevas peripecias. Sin embargo, donde acaba la historia es donde empieza nuestro dominio. Lo que está más allá del final del relato nos pertenece. Y nada evitará que en una posible posterior creación no -- convirtamos al hombre honrado en ladrón y al deshonesto en honesto, en definitiva, que traicionemos el ser de los personajes; poseemos todo el poder de un demiurgo para acabar, hacer nacer, ser consecuentes o traicionar la lógica de la obra. Recordari se pregunta, una vez acabado el cuento de Pinocho, qué podría seguir haciendo con su nariz, a lo que sin mucho esfuerzo cabría imaginar una nueva fábula en la que Pinocho miente adrede para obtener grandes cantidades de madera, comerciaría con ella, como consecuencia se haría rico y le levantarían un monumento, seguramente de mandera.

La dirección que se sigue al continuar la historia es diferente; presumiblemente diferente para cada uno, porque a ca-



da uno nos ha motivado un diverso impulso, un tema diferente - de la historia, en definitiva, el que mejor responde a nuestros intereses.

F) Terminar la historia de una forma diferente. Es un -- ejercicio en apariencia fácil. Pero no lo es tanto si se quiere que ese final sea coherente con el resto de la obra. Sin embargo, el inventar un nuevo final a un texto es como inventarlo - todo entero, porque es aquí en la resolución donde cobran sentido todas las acciones anteriores, todas las tramas sucesivas, donde se cataliza todo el "telos y el poros" del relato.

G) La lógica-fantástica. Las aventuras de un personaje -- real o imaginario habrán de tener en cuenta sus propias características. Por tanto, es preciso, en primer lugar, una vez -- elegido ese personaje u objeto real o imaginario, estudiar sus propiedades. Recordemos las célebres historias de la "Casita - de caramelo" o de mazapán, el río de cristal; Pinocho que es - de madera; imaginemos un hombre de goma. Es un mundo de posibilidades enormes. Supongamos un mundo imaginario: una fábula de relaciones entre un hombre de fuego, otro de hielo, de goma, - de papel, de piedra, de oro. Definamos sus características, -- vg.: el hombre de goma es:

- flexible e indeformable, puede tomar mil posiciones.
- puede botar.
- le ataca el fuego, aunque lo puede salvar mediante el - bote.
- es lavable.
- puede borrar las cosas, etc.

No sería difícil construir una historia diferente para cada uno de los personajes e, incluso, hacer intervenir a todos/

en un mismo cuento. Es una hermosa ocasión para jugar, para -- adueñarse de lo real, remodelándolo, para inventar situaciones insólitas.

H) Construcción de un cuento a partir de una noticia insólita. Los periódicos mismos, con alguna frecuencia, nos ofrecen el material. Otras veces, podemos nosotros mismos construir la noticia e inventar la historia. He aquí un ejemplo que recojo de un texto de un niño, después de trabajar con este método:

Texto

!NOTICIA INSOLITA!

"En la tarde del domingo de la pasada semana, - en un frondoso bosque de California, cuyos árboles - llegan a alcanzar unos doscientos cincuenta metros, / sucedió que jugando un grupo de árboles al "escondite", dos de ellos, que hacían muchas travesuras, e se alejaron del lugar, y no se les ha encontrado. Se supone que se han perdido.

Según declaraciones hechas por un compañero suyo, dijo que les vio meterse en un hermoso caserón, más allá del bosque.

Después de largas investigaciones, no se encuentra rastro alguno de ellos, por lo cual, se cree que han desaparecido misteriosamente; según otras fuentes parece que han sido raptados.

Como consecuencia de este hecho, se han producido las siguientes reacciones:

- Una gran inundación de agua por causa de las lágrimas de sus parientes.
- Una plaga de hojas en el suelo, a causa del luto de los árboles.
- La mayor parte de los árboles se han puesto enfermos, y no pueden realizar la función clorofílica. Hay, pues, falta de oxígeno por lo cual la humanidad se asfixia.
- Por causa del exceso de agua producido por -- las lágrimas derramadas, las raíces de los árboles han adquirido tal desarrollo, que atraviesan toda la tierra, saliendo por el lado -

opuesto. Esto está produciendo grandes terremotos en Europa, y dejando todas las ciudades y selvas reducidas a polvo.

A raíz de estos acontecimientos, no se han dejado esperar mucho las reacciones en todo el mundo. Y así, según fuentes de todo crédito, el presidente superior de la arboricultura, para evitar similares sucesos, ha prohibido a los árboles del bosque alejarse del bosque más de cien metros, aplicando duros -- castigos a quien desobedezca esta ley.

Una noticia de última hora, referida a este caso, acaba de llegar a nuestra redacción:

Los fabricantes de papel están en huelga ya que toda la madera que les llega está en mal estado. Por esta causa se ha producido una falta de material escolar, que ha originado una fiesta colectiva entre los estudiantes.

El gobierno ha tomado la decisión de volver a la escritura en papiros.

Y siguen las noticias..."

I) Del mundo del juego al relato. Si observamos a varios niños jugar, con cierta frecuencia, tendremos la suerte de estar asistiendo a la representación de una historia. Cada sujeto se apropia de un personaje y se comporta como se espera de él. La historia puede contar con muy pocas peripecias o puede ocupar toda una larga tarde con los más increíbles sucesos y complicaciones de la trama. Si se logra esa situación de juego siempre propicia para que florezca la imaginación, se pueden formar grupos de niños que pueden intentar reproducir esa situación de juego redactándola en forma de relato. Pero, es más ¿por qué no construir la historia al mismo tiempo que se escribe poniéndose en la situación de juego? ¿Por qué no jugar escribiendo? ¿Por qué no escribir jugando?

J) Las cartas de Propp. Rodari ha tenido una intuición -- formidable al aplicar el descubrimiento de las funciones de --

Propp a su "Gramática de la fantasía". Según Propp, de su estudio, se deduce que:

- a) "el cuento atribuye a menudo las mismas acciones a personajes diferentes" (2). "Los elementos constantes, - permanentes, del cuento son las funciones de los personajes". No importa quien sea el ejecutor de las acciones o la forma en que se realizan.
- b) "El número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado" (3). Es más, según Propp es reducible a 31 funciones básicas con sus variantes y articulaciones internas.
- c) "La sucesión de las funciones es siempre idéntica" (4)  
 "En lo que concierne al agrupamiento, hay que saber en, primer lugar, que todos los cuentos no tienen, ni mucho menos, todas las funciones. Pero eso no modifica - de ninguna manera la ley de sucesión. La ausencia de - ciertas funciones no cambia la disposición de las demás".

Las funciones son éstas:

- 1) alejamiento
- 2) prohibición
- 3) infracción
- 4) investigación
- 5) delación
- 6) trampa
- 7) connivencia
- 8) mutilación (o carencia)
- 9) mediación
- 10) consenso del héroe
- 11) partida del héroe

### 1.116

- 12) el héroe sometido a la prueba del donador
- 13) reacción del héroe
- 14) donación del atributo mágico
- 15) transferencia del héroe
- 16) lucha entre el héroe y el antagonista
- 17) el héroe marcado
- 18) victoria sobre el antagonista
- 19) reposición de la mutilación o carencia inicial
- 20) regreso del héroe
- 21) su persecución
- 22) el héroe se salva
- 23) el héroe llega de incógnito a casa
- 24) pretensiones del falso héroe
- 25) al héroe se le impone una misión difícil.
- 26) ejecución de la misión
- 27) reconocimiento del héroe
- 28) desenmascaramiento del falso héroe o del antagonista
- 29) transfiguración del héroe
- 30) castigo del antagonista
- 31) boda del héroe

Rodari ha hecho construir un dibujo sobre cada una de las funciones de Propp con su denominación. A estos dibujos les ha llamado las "Cartas de Propp". Cualquiera puede construirse un mazo de "Cartas de Propp", basta con escribir en cada carta el título de la función o del tema, la ilustración no es indispensable. La ventaja de las cartas de Propp sobre cualquier otro/tipo de cartas de fantasía es evidente según Rodari ( 5 ):

- "Cada carta de Propp no se representa a sí misma, sino/ a toda una parte del mundo de las fábulas, un hoy de -- ecos fantásticos".

- "Cada función, además, es rica en "llamadas" al mundo - personal de los niños". Cuando lea, por ejemplo, prohibido, recordará sin duda alguna de las prohibiciones familiares: "no abras a nadie desconocido", "no juegues con el agua", etc.

Tipos de ejercicios que se pueden proponer con las "Cartas de Propp":

- Elegir unos títulos determinados y escribir la historia según el orden de las funciones de Propp, o en orden inverso, o por azar.
- Elegir al azar 3 cartas.
- Un animador presenta a un grupo, sucesivamente, algunas/ de las cartas de Propp y cada niño, por turno, va diciendo la historia que se le ocurre, siguiendo o des---viando la historia contada por sus compañeros precedentes.
- Partir de la última carta de la serie.
- Dividirse el mazo entre dos grupos y competir en la redacción de dos historias.
- Con una sola carta escribir un relato.
- Escribir una historia con todas las funciones.

Más adelante se puede investigar en el trabajo de Propp./ Y estudiar más a fondo una de las cartas o un conjunto de ----ellas. Sean los números XII, XIII y XIV, definidos así por ---Propp:

XII. "El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc., que le preparan para la recepción de un objeto o - de un auxiliar mágico". Designación D para el donante del objeto mágico:

D1: El donante hace pasar al héroe por una prueba (vg.: -

ser barquero durante tres años sin pedir retribución).

D2: El donante saluda y pregunta al héroe.

D3: Un moribundo o un muerto pide al héroe que le haga un servicio.

D4: Un prisionero pide al héroe que le libere, etc.

XIII. "El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante". Designación E para reacción del héroe.

E1: El héroe supera o no supera la prueba.

E2: El héroe responde o no al saludo del donante.

E3: Presta o no presta al muerto el servicio pedido, etc.

XIV. "El objeto mágico pasa a disposición del héroe". Designación F para la recepción del objeto mágico. Los sujetos mágicos pueden ser de la más variadas características: animales (caballos, águila), objetos (anillo, espada, violín) cualidades directamente (fuerza física, belleza extraordinaria, capacidad de transformarse en animal). Las formas de transmisión son:

F1: El objeto se transmite directamente.

F2: Se halla en un lugar indicado.

F3: El objeto se fabrica.

F4: Se vende y se compra, etc.

Tomamos de Propp el esquema en que las funciones estudiadas y subfunciones se entremezclan.

Con el estudio de estas tres funciones se ha impuesto el conocimiento de una secuencia de acciones, unas exigen otras. Durante este estudio los alumnos han hecho acopio silencioso de una serie de ideas y en su inventiva urge necesariamente -- dar expresión a: qué hace el héroe con el objeto mágico, cuándo cesará su poder, bajo qué condiciones podrá usarlo, qué deberá evitar hacer o cómo tendrá que comportarse, qué obligacio

nes se le exigen para poder seguir usando el poder mágico, ¿se lo podrán robar?

K) El relevo-cuento: El animador del cuento inicia un --- cuento improvisándolo, llegado a un punto de la historia, que/ al principio al menos ~~conviene~~ sea interesante, cede la palabra a uno de los niños del grupo, éste lo interrumpe en otro punto, y debe otro niño continuar la historia. Es un ejercicio excelente para suscitar la imaginación de todos los elementos del grupo.

Una variedad puede consistir en que el profesor cuente -- una historia, interrumpiéndola cuando lo estime oportuno; siendo cada alumno por separado o en grupo, si así se decide, ---- quien debe continuar por escrito el relato.

Otra variedad recogida por M. Fustier (6) consiste en -- que cada uno de los participantes de un grupo se apropien un personaje y lo pongan dentro de una situación. Cada uno entra/ en la historia con su papel y aportando elementos a la acción; naturalmente se debe tener en cuenta las intervenciones anteriores. La experiencia se puede recoger por escrito.

L) Creación de una historia a partir de una palabra: La palabra es como una cometa, como una flecha hacia la diana, como una piedra en el estanque que produce ondulaciones.

Podemos empezar a contar una historia partiendo de una sola palabra, por ejemplo, río. ¿Escribir una historia cuyo tema sea río? Tal vez esto no sea suficiente. Dejemos caer esta palabra... juguemos con ella. Busquemosla asociaciones de todo tipo.

Río → frío → mío → tío, o sea, palabras que riman.

Río → fuente, arroyo, ribera, mar, o sea, palabras que -



pertenecen a su mismo campo semántico o le están próximas.

Río →rama, romero, ropa, rueda, roca, rápido, rosa, risa, rodilla, o sea, palabras que empiezan con r.

Mientras tanto, es posible que algún recuerdo haya subido/ como una cometa desde el fondo de la propia experiencia a instalarse en la memoria, en el presente y ahora haga sus juegos sus acercamientos, su relato.

Si ahora fuera yo niño y no estoy seguro que no lo sea, - tal vez la memoria seguiría un mismo juego.

La palabra ha removido la quietud serena del espíritu y - las asociaciones han saltado al par de las palabras como cuando se tira una piedra a un estanque y una serie de ondas se hacen patentes en la superficie:

- El verano, los niños juegan en la ribera del pequeño -- arroyo del pueblo.
- Las ramas de un árbol sirven para hacer un columpio que se balancea rápido sobre la superficie del agua.
- Las mujeres lavan sus ropas y nos advierten que podemos darnos un remojón.

Aquí el pensamiento corre a dar en el blanco como una flecha y surge nítida una historia de la niñez: la caída a un pozo por querer coger el fruto de una rama, y como fin, restatado por unos tíos míos.

Como podemos observar la palabra, una palabra cualquiera, (tendríamos historias para roca, libro, junco, era, perro) tiene un maravilloso poder evocador, si dejamos el espíritu de -- par en par abierto, si nos instalamos en una situación lúdica

Esta técnica podría seguir los siguientes pasos:

- Tomar una palabra al azar.
- Ponerse en una situación de juego.

1.121

- Relacionar esta palabra con otras por:

- . palabras semejantes
- . palabras opuestas
- . de igual terminación
- . iniciadas con la misma letra, etc.

- Mirar hacia dentro teniendo de fondo alguna de las palabras sugeridas como referencia.

- Reconocimiento de una historia.

Si escribimos las letras:

R

I

O

Se puede intentar escribir una frase con palabras que empiecen por cada una de esas letras; puede que algún intento -- nos resulte inútil, pero es de esperar que tengamos un buen hazo:

R → rueda	}	La rueda iza una onda.
I → iza		
O → onda		

R → rueda	}	Rueda el imán en el olmo.
I → imán		
O → olmo		

o esta otra a todas luces sorprendente:

R → rabia	}	Rabia inquieto el orden.
I → inquieto		
O → orden		

Con esta técnica podemos disponer de un título interesante para un relato.

- (1) RODARI, G.- "Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias".- Avance.- Barcelona.-1.976.-Pag. 68.
- (2) PROPP, V.- "Morfología del cuento".- Fundamentos.- Madrid.-- 1.977.- pag.32.
- (3) PROPP, V.- Opus cit. pag. 33.
- (4) PROPP, V.- Opus cit. pag. 34.
- (5) RODARI, G.- Opus cit. pags.; 86-88.
- (6) FUSTIER, M.- "Pedagogía de la creatividad".-Index.- Madrid.- 1.975.- Pag. 75.

LA IMAGEN COMO MEDIO AUDIOVISUAL

La imagen en relación a la educación brinda, al menos, las siguientes posibilidades:

- 1.- Medio audiovisual.
- 2.- Contenido de enseñanza.
- 3.- Medio de expresión audiovisual.

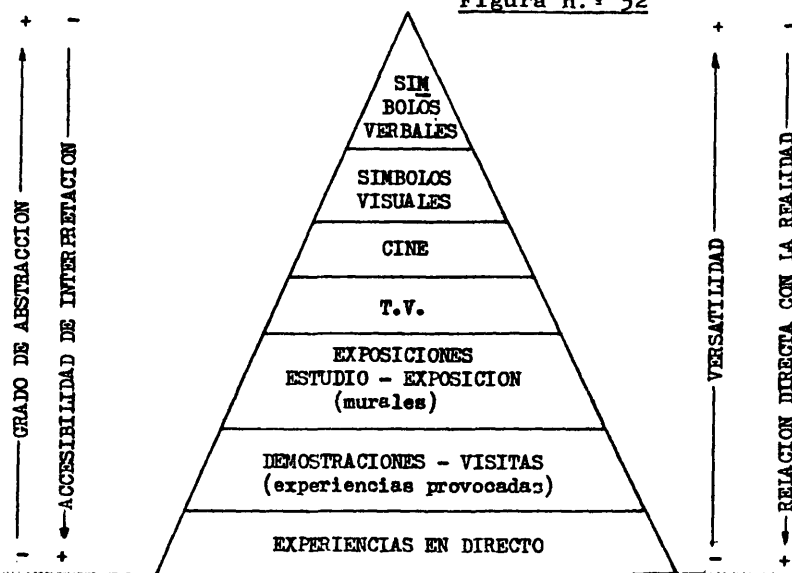
1.- LOS MEDIOS AUDIOVISUALES:

La imagen tecnológica, cine, TV, video, fotografía, diapositiva ha sido y es, frecuentemente utilizada en la enseñanza.

El mejor sistema de aprendizaje es el de la experiencia. Sin embargo, ésta es limitada e, incluso, en ciertos casos, inconveniente, o inadecuada, ya que no es posible verificar todos los datos acumulados por numerosas generaciones. Es preciso realizar una selección de experiencias según la formación y los objetivos que se pretenden conseguir; no se puede disponer de todo el tiempo que a veces exigiría realizar una experiencia para adquirir un determinado aprendizaje. Podemos y debemos economizar tiempo y esfuerzo aprovechando las aportaciones de otros, que nos comunican sus hallazgos mediante diversos canales. Aquí es donde tienen sentido entre otros sistemas de aprendizaje, los medios audiovisuales (MAV).

En el cono de la experiencia de Dale (fig. 52 ) (1) se observa el proceso escalar. La figura nos muestra como ascienden la versatilidad y el grado de abstracción de las experiencias - en directo hasta los símbolos verbales. En cambio, la relación directa es máxima en las experiencias en directo y mínima en --

Figura n.º 52



los símbolos verbales. También decrece sucesivamente la accesibilidad de interpretación según se asciende en el cono de Dale. De la posición que ocupan en el cono los MAV, se deducen una serie de funciones que le son propias. S. Mallas Casas (2) los opone a lo que él llama Barreras de la Comunicación:

#### Barreras de la Comunicación

- Datos diferenciados
- Concreción objetiva
- Empirismos limitados
- Observación compleja
- Motivación
- Entorno difícilmente aislable
- Datos y notas dispersas

#### Función de los MAV

- Unificación de datos
- Generalización
- Proporcionan experiencias ricas y variadas
- Visualización simbólica
- Poder de captación
- Entorno fácilmente escamoteable
- Datos y notas concentradas

De este dualismo el autor citado concluye que mientras los MAV "facilitan el acceso a la superior categoría de los conceptos, condicionan la riqueza imaginativa para confinarla al reducto de los intereses vulgares. La elección hacia uno u otro sentido depende, mucho menos que del sujeto receptor, de la intencionalidad y de ontología profesional del emisor".

La función que, generalmente ha cumplido el medio audiovisual en la enseñanza, es la transmisión de información; considerándose que predispone al alumno a la recepción pasiva de la misma. Sin embargo esto depende más, a mi modo de ver, del método empleado por los profesores, que a una consecuencia desprendida de la esencia y estructura del audiovisual. Por otra parte, las funciones de los medios audiovisuales deben trascender la pura transmisión de información para convertirse, sin abandonar/aquélla, en medio para suscitar actitudes favorables ante los contenidos de aprendizaje y promover actitudes generales y motivacionales, como son el deseo de aprender, la apertura a nuevas investigaciones... No consiste tanto en presentar la existencia de ciertos fenómenos, cuanto promover el deseo de conocer sus causas: si el atractivo de las imágenes luminosas suscita el interés, que el contenido de las mismas y el modo de presentarlas incite a ampliar y profundizar en los conocimientos.

El rendimiento de los medios audiovisuales no depende solamente del "medio" y del contenido, sino también de otros factores, que inciden en su actuación, como son la interacción educativa entre el docente y el discente, la capacidad receptiva y de asimilación operativa del alumno, y de la capacidad y formación del profesor.

En cuanto a los contenidos, la calidad documental, intrín-

seca al mensaje, es fundamental, entendida tanto desde la óptica de las características físicas del documento visual, como de su valoración didáctico-pedagógica.

No es nuestro cometido profundizar en un análisis didáctico de los MAV, por lo que no nos detendremos por mucho tiempo sobre esta temática; antes sin embargo, nos gustaría hacer unas reflexiones sobre sus funciones y características para que no se conviertan en medios inhibidores de actividad, sino portadores de dinamismo educativo:

1º) Los medios audiovisuales, por el proceso de "focalización", atraen la atención y el interés de los alumnos, lo que es ya una buena razón para utilizarlos.

2º) Adecuación educativa. Los MAV no deben convertirse en "juguetes didácticos", en la peor expresión del término, sino que deben ser tratados según una intencionalidad docente:

- Adecuación al nivel de conocimientos y capacidades del --  
alumnado; en todo caso intentando un desplazamiento al ni  
vel inmediato superior, de forma que se estimule el es---  
fuerzo de comprensión.

- Determinación de los objetivos que se desean conseguir, -  
integrando la función que le toca cumplir a los MAV en la  
programación: el qué y el cómo. No hay que olvidar que --  
son medios, no fines.

- Selección de las imágenes pertinentes para el cumplimien-  
to de los fines propuestos.

- Organización de los contenidos audiovisuales en torno a -  
un centro de interés.

3º) Aspectos técnicos que influyen en la didáctica. La pro

Proyección ha de realizarse en las mejores condiciones, lo que requiere una serie de cuidados:

- Conseguir una buena calidad de la imagen proyectada en la pantalla, para lo que hay que vigilar el enfoque y la nitidez de proyección.
- Verificar la insercción correcta de las imágenes en la pantalla para que no se proyecten imágenes invertidas.
- Emplear proyectores con suficiente potencia lumínica.
- Fácil accesibilidad.
- Distribución de los asientos de forma tal que la visibilidad sea buena para todos, atendiendo a los límites de la zona de visión que, en teoría corresponde a la aplicación de la fórmula:  $(a. 2) - 6$  Es decir, se ve bien la imagen a partir de una distancia en metros, igual al doble de la dimensión mayor de la pantalla, menos 6 unidades

4º) Integración del audiovisual en la acción didáctica:

- Elección del momento oportuno
- Interrelación con otros medios didácticos según los objetivos propuestos.
- Implicación dentro del proceso didáctico de tal forma -- que pueda ser utilizado para presentar un tema (función/motivadora), para informar sobre el mismo (documental e/informativa), para suscitar intereses y actitudes (actitudinal), para introducir una discusión en grupo, para evaluar (evaluativa), para profundizar en un tema o ampliarlo (penetración-extensión), para sensibilizar ante los problemas.



## 1.128

### 5º) Aprovechamiento de la "versatilidad de los medios":

- Permite el aprendizaje individualizado, y en pequeños y/ grandes grupos.
- Permite combinar varios códigos:
  - . el visual (imagen fija o móvil)
  - . el auditivo (palabra, la música, el ruido, el silencio)

6º) A continuación proponemos un modelo de utilización de los MAV para una unidad didáctica:

#### a) Antes de la proyección:

Planteamiento de un plan de trabajo donde se especificarán los objetivos a conseguir, los medios didácticos y dentro de éstos, los audiovisuales, los contenidos de aprendizaje y la evaluación. Este plan de trabajo pueden realizarlo el profesor y un grupo de niños e, incluso, si la materia es interdisciplinar, se precisará del concurso/ en el proyecto de los profesores implicados.

#### b) Proyección del material audiovisual:

La utilización del audiovisual puede hacerse antes de iniciarlos contenidos claves de la lección, como motivación de los alumnos; en el momento de impartir los conocimientos para informar, ilustrar o penetrar en dichos conocimientos; al final, como medio de evaluación. Y lógicamente en cualquiera de estos periodos, o en todos y cada uno de ellos. Sin embargo, es preciso avisar de la inconveniencia del abuso o reiteración de los medios audiovisuales. También es necesario recordar, a propósito de la versatilidad de los MAV, la conveniencia de utilizar diversidad de MAV, atendiendo a la consecución de los fines programados,

a las características concretas del tema, a la estructura - de los contenidos y al momento oportuno, entre otras variables del proceso didáctico. Así pues, es necesario utilizar los medios más adecuados entre los disponibles. La especificidad de cada uno de los MAV toma actualidad pertinente para cada ocasión: El cine, el montaje audiovisual, - el opascopio, el retroproyector muestran sus posibilidades/ y sus limitaciones, y es preciso conocerlas. En el caso de las diapositivas se recomienda el comentario sonorizado, - en razón de un mayor impacto, precisión y libertad de movimientos del profesor o monitor.

El "material de paso" puede ser adquirido o confeccionado por el profesor, o por el profesor y los alumnos. En -- ciertos casos esta solución es la más conveniente, porque/ incide más profundamente en el proceso didáctico por razones de motivación, actividad y penetración en la dinámica/ del aprendizaje. No obstante las limitaciones son patentes por falta de formación, de disposición de medios técnicos/ y económicos (aunque a la larga éste puede resultar el sig tema más económico), la falta de tiempo necesario, etc.

Lo importante en ese momento no es tanto que los alumnos aprendan, cuanto que relacionen unas cuestiones con -- otras, que relacionen lo que ven con experiencias y conocimientos previos, o que surjan nuevas formas de ver y relacionar las cosas, abriéndose campos para nuevas experiencias. Por eso es fundamental el siguiente paso.

#### c) Estudio analítico. Exposición y coloquio:

El profesor puede iniciar el debate o el coloquio, analizando o destacando los aspectos de mayor interés, suscitando una serie de cuestiones, abriendo horizontes de inte

lección o de interpretación, etc. A continuación se abre el coloquio, que puede realizarse (por grupos pequeños, según distintas técnicas de dinámica grupal, en grupo mediano, e incluso, en gran grupo. En otras ocasiones pueden ser los niños quienes formulen las cuestiones, ya individualmente o por grupos.

d) Actividades y aplicaciones:

El audiovisual ha presentado diversos caminos de comprensión de la realidad. Es necesario proseguir el acto didáctico con actividades, llevar a efecto investigaciones, experiencias o actividades que son parte medular del aprendizaje. Pueden llevarse a cabo individualmente o en equipos pequeños. Lo ideal es combinar ambos métodos. Desde luego, dentro del proceso didáctico considero fundamental que exista un tiempo de trabajo individualizado.

Para los grupos cuya formación es importante para investigar diversos temas o aspectos del trabajo en cuestión, se presentan varias opciones:

- . todos los grupos se dedican a profundizar o investigar los mismos temas y en la misma dirección.
- .se distribuyen los temas de investigación por grupos.

La puesta en común tiene el valor de participar a los demás las adquisiciones individuales y grupales. Posibilita el enriquecimiento, la crítica valorativa, la depuración de posibles errores de comprensión, la fijación de conceptos. El profesor deberá velar para que se cumplan estas funciones, por lo que a veces será precisa su intervención.

e) Evaluación:

Será una valoración total del proceso didáctico y por lo tanto ha de atender a:

- . Rendimiento individual de cada alumno, por medio de cuestionarios, test, pruebas de ensayo, de reconocimiento, etc.

- . Rendimiento colectivo de la clase.

- . Rendimiento de la acción didáctica del profesor:

- ..Programación

- ..Acción directa

- ..Métodos y medios utilizados

- . En nuestro caso, merece especial atención la valoración del probable rendimiento del audiovisual empleado.

f) Archivo y control:

Se anotarán cuidadosamente todas aquellas observaciones que se consideren oportunas respecto al rendimiento del material audiovisual, sus posibilidades, sus limitaciones/ y mejoras que sería conveniente introducir (ampliación, reducción, sustitución o reordenación diferente), así como su estado de conservación física. Se archivará en el lugar previsto.

(1) MALLAS CASAS, S.- "Técnicas y recursos audiovisuales".- Oikos-tau.-Barcelona.-1.977, pag. 30

(2) MALLAS CASAS, S.- Opus cit. pag. 31

6.1.3.-LA IMAGEN COMO CONTENIDO DE ENSEÑANZA:

La imagen con referencia a la educación tiene, además de la función de medio, otra posibilidad: ser contenido de aprendizaje.

Christian Metz (1), al hablar de las relaciones entre -- imagen y enseñanza, distingue también estos dos conceptos:

- a) Enseñanza de la imagen (vg.- cursos de iniciación al cine).
- b) La enseñanza mediante la imagen (medios audiovisuales)

Pero al mismo tiempo hace una observación previa; en cualquier caso se trata de entablar las relaciones entre la imagen y la posibilidad de enseñar, es decir, y la cultura. Pero he aquí que a nuestra cultura, según el conocido tópico, se la ha llamado civilización de la imagen, y este mismo concepto urge/ a que la imagen sea considerada como contenido, objetivo y objeto de enseñanza.

Este es nuestro propósito desglosado en estas ideas matrices:

- A) Naturaleza, contenidos y estructuras icónicas.
- B) La lectura de la imagen, atendiendo a diferentes niveles.
- C) La imagen, medio de expresión.

---

(1) METZ, C.- "Imágenes y pedagogía". En "Análisis de las imágenes.-Varios.- Tiempo Contemporáneo.- Madrid.- Pag. 205-214.

Naturaleza, contenidos y estructuras icónicas:

Objetivos:

- 1.- Describir las diferencias existentes entre las cosas/  
reales y sus imágenes.
- 2.- Comprender la "analogía" existente entre la imagen y -  
la realidad.
- 3.- Verificar que la imagen posee una realidad propia e -  
independiente respecto a la realidad.
- 4.- Distinguir entre imagen, en cuanto imagen, de imagen,  
en cuanto, cosa.
- 5.- Reconocer algunas de las configuraciones significantes  
específicamente icónicas en todas las manifestaciones icónicas.
- 6.- Señalar algunas de las diferencias que distinguen a -  
unas manifestaciones icónicas de otras.
- 7.- Sensibilizarse del vasto dominio que ejerce la imagen  
en nuestra cultura.
- 8.- Distinguir entre imagen "mental" e imagen materializa  
da en un soporte.
- 9.- Describir las características de los canales de comu-  
nicación por medio de la imagen:
  - Collage
  - Ilustración
  - Comic
  - T. V.
  - Fotonovela
  - Montaje audiovisual
  - Cine
  - .....

- Planificación:
  - . tamaño de los planos
  - . angulación
  - . composición
  
- Cinéticos:
  - . dirección
  - . velocidad .. cámara lenta
  - .. cámara rápida
  - . Movimientos: {
    - panorámica
    - traveling
    - zoom
  - { .. de cámara -----
  - .. de los actores y otros
  - semovientes
  - . Duración absoluta y relativa de los --
  - planos.

- Lo borroso
- Lo nítido
- Contraste
- Tono
- El color: B. y Negro - color - ambar.

- Planos
- Tonos
- Intensidad
- Dirección

1.135

Orgánicos:

- Organización de las secuencias por:
  - .. corte directo
  - .. fundido a negro
  - .. fundido encaadenado
- Marcha adelante, marcha atrás.
- Cámara rápida, cámara lenta, cámara a velocidad normal y la imagen congelada.
- Toma directa y toma de animación

Estructurales:

- Linealidad
- "Flashback"
- "Flash-forward"
- La elipsis: .. espacial  
.. temporal

Parámetro de contenido explícito de las imágenes y el sonido:

- Decorados
- Interpretación de actores
- Vestuario
- Diálogos de los personajes
- Sonorización.....

11.- Comprender el proceso de producción fílmica:

- Del guión literario al guión técnico
- La filmación
- El montaje
- La sonorización y finalización

12.- Expresar cinematográficamente un texto escrito, según el proceso anterior y atendiendo a los parámetros ya expuestos.



13.- Adquirir hábitos de conducta como espectador en razón de una toma de conciencia de sentimiento de comunidad y co comunicación entre el artista, su obra y el mismo espectador.

14.- Conocer elementalmente las técnicas de la imagen.

15.- Desarrollar la sensibilidad ante la belleza, así co mo la fantasía, la imaginación y la originalidad creativa.

16.- Desarrollar la capacidad para valorar en un film los valores estéticos, éticos, de contenido y creativos.

17.- Desarrollar la capacidad de crítica constructiva de/ las obras de los demás y aceptar la crítica de los otros res- pecto a nuestras realizaciones.

18.- Autoevaluar las propias obras mediante la autocríti- ca.

19.- Comprender el lenguaje narrativo.

20.- Desarrollar la imaginación narrativa.

21.- Expresar icónicamente un texto narrativo con su len- guaje pertinente en varias formas icónicas:

-Película	-Comic
-Montaje audiovisual	-Ilustración
-Fotocuento	-Collage

22.- Respetar las producciones propias y ajenas.

23.- Adquirir destrezas en relacionar imágenes acústicas/ e icónicas.

24.- Aprender a sonorizar imágenes cinematográficas y dia positivas.

25.- Desarrollar la capacidad de completar textos icóni--

cos a los que se les ha sustraído alguna unidad icónica, ya sea por escrito, oralmente o mediante la construcción de imágenes.

26.- Desarrollar la capacidad creativa, según el principio de conectividad, reordenando relatos icónicos de una forma significativa y buscándole nuevas reordenaciones sucesivas.

27.- Desarrollar la capacidad de organizar, estructurar, - conservar y enriquecer un archivo de imágenes icónicas estáticas o cinéticas, mecánicas o manuales, y de imágenes acústicas.

28.- Desarrollar la capacidad para reelaborar trabajos y acostumbrarse a enriquecer los ejercicios.

29.- Estudiar el lenguaje del comic. Reconocer y describir sus parámetros y construir un comic.

30.- Estudiar el lenguaje del fotocuento. Reconocer y describir sus parámetros y construir un fotocuento.

31.- Estudiar el lenguaje de la narración gráfica (ilustración). Reconocer y describir sus parámetros y construir una.

32.- Estudiar el lenguaje del "collage narrativo". Reconocer y describir sus parámetros y construir uno.

33.- Adquirir actitudes positivas para trabajar en grupo y colaborar con los compañeros de equipo.

34.- Sensibilizarse ante los problemas que vayan surgiendo en cada uno de los procesos de la creación icónica.

35.- Expresar las ideas icónicamente de una forma original, buscando soluciones nuevas.

36.- Desarrollar la flexibilidad creadora conjugando diversas técnicas para expresar la misma idea, o una misma técnica -

para diversas ideas, o ejecutando o cambiando los parámetros - de diversas formas.

37.- Expresar oralmente o por escrito las ventajas y posi bilidades que nos brinda la imagen, definir posibles funcio-- nes que en nuestra sociedad cumple la imagen.

38.- Desarrollar la capacidad de redefinir y clasificar - una colección de imágenes desde distintos puntos de vista.

39.- Observar que existen múltiples formas de percibir y/ contemplar la realidad y de reflejarla en imágenes.

40.- Comprender cómo la imagen puede modificar la reali-- dad.

41.- Utilizar la imagen como medio de autoconocimiento -- (corporal, sensorial y expresivo) y de perfeccionamiento.

42.- Valorar los aspectos creativos que proporciona la im imagen.

43.- Desarrollar la capacidad de invención creativa e ima ginativa por medios icónicos.

44.- Profundizar en el conocimiento de la versatilidad de la imagen.

45.- Tomar conciencia de los valores afectivos de la ima-- gen.

46.- Considerar que la imagen es un fabuloso medio de co-- municación; que no es un coto cerrado y que, pór tanto, es pre ciso saber comunicarse con imágenes y hacer partícipes a los - demás de nuestras experiencias en el campo de la imagen.

47.- Adquirir la comprensión del proceso de asunción del/

significado a través de la imagen fija: es distinto considerar la significación total como elaborada a partir de la suma de - imágenes parciales que a partir de la integración dinámica de/ dichas imágenes.

48.- Aprender a elaborar programas de presentación de un/ film.

49.- Desarrollar la capacidad de análisis, síntesis y contraste de los elementos de una imagen singular y de las imágenes secuenciadas, concatenadas o relacionadas entre sí.

50.- Desarrollo de la capacidad de interpretar significados a partir de imágenes secuenciadas.

51.- Percibir la importancia del orden de las imágenes -- dentro de dicha "secuenciación", de tal forma que las diferentes ordenaciones posibles creen diversas significaciones.

#### Actividades:

#### ASPECTOS GENERALES:

1.- Tomar muestras de imágenes técnicas fijas (diapositiva, foto) o móviles (cine, TV) de un objeto, persona o situación que los niños hayan vivido y compararlas con la realidad. Entre otros aspectos, pueden analizarse:

- Las dimensiones: . Tamaño
  - . Volumen - plano
  - . Peso
  - . Escala: términos
- Materiales de los que se compone la realidad y la imagen (soportes).
- Propiedades de ambas: . Color (se mostrarán representa-

1.140

ciones en blanco y negro y en -  
color)

- . Tonos, brillo, etc.
- . Formas.
- . Olor, sabor, tacto.

- Temporalidad.

2.- Tomar muestras de imágenes manuales figurativas de --  
grandes pintores y otras realizadas por ellos mismos (habiendo  
tenido el objeto real como modelo, y habiéndolas realizado de -  
"memoria") y entablar diferencias entre la imagen y la reali--  
dad a la que representan en términos similares a los indicados  
para el ejercicio anterior.

3.- Observar cómo las cosas naturales presentan a veces -  
formas que pueden ser interpretadas como imágenes: vg.:

- Las caprichosas formas de las nubes: durante el día, al  
atardecer.
- Las formas de los árboles al anochecer, o a la luz de la  
luna, cuando se contemplan a una cierta distancia.
- Las figuras que forman las estalactitas y estalacmitas/  
en las cuevas.
- Las formas de las rocas y de los guijarros en general -  
y las de la Ciudad Encantada de Cuenca en particular.
- El fuego y el humo al ascender por el aire.

4.- Presentar y discutir en clase la problemática de las/  
"figuras" en el espejo, el reflejo de los árboles en el agua,/  
las sombras... Presentar fotografías de estos fenómenos, enmar-  
cadas, si es posible, en el contexto en que se producen. ¿Son/  
realidad? ¿Son ambas cosas? ¿Por qué? Continuar el análisis --  
atendiendo a la:

1.141

- Temporalidad
- Dependencia
- Tamaño
- Formas
- Tonos, brillo, color, olor, sabor, materiales
- Movimiento.

5.- Entablar un debate entre los alumnos para apreciar, - distinguir y describir las características propias, las seme--  
janzas y las diferencias entre:

- Objetos reales
- "Figuras" en el espejo, en el agua...
- Sombras
- Fotografías de los objetos reales
- Fotografías de las "figuras" en el espejo, en el agua;/  
de sombras
- Fotografías de cuadros, dibujos o de otras fotografías
- Y si es posible, productos icónicos de un ordenador.

6.- Observar la realidad a través de filtros de colores,/ lentes con diferentes sustancias (vaselina) distribuidas en es  
pesor y espacialmente por la lente para conseguir diferentes -  
efectos. Los alumnos relatarán cómo han observado la realidad.

7.- Si la imagen no es la realidad, sí que puede representa  
tarla:

- Definir las semejanzas existentes entre una realidad y/  
su imagen. ¿Cuál es el límite de las semejanzas? ¿Dónde  
residen las diferencias?
- Hacer una fotografía de una situación de la clase, de -  
la calle, de objetos y observar hasta qué punto las re-  
presenta.

8.- Hacer una lista de los elementos materiales y formales con los que se elaboran las imágenes, vg.:

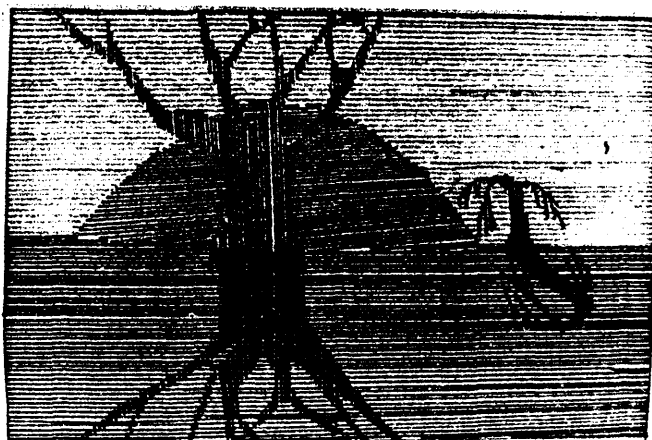
- Papel, tintas, nitrato de plata, luz...
- Puntos, líneas, manchas...
- Distribución de estos elementos
- Color
- Elaborar imágenes a base únicamente de puntos, líneas rectas o curvas, manchas. Realizar nuevos dibujos combinando estos elementos. Realizar dibujos con líneas y -- puntos dados, atendiendo al grosor, etc.
- Proponer ejercicios con sucesivas combinaciones, según/ un orden de dificultad y complejidad.
- Presentar fotografías con diversa densidad de grano, -- tanto en blanco y negro como en color.
- Explicar cómo se forman las imágenes en TV: barrido de/ puntos y líneas (625).
- Tomar nota de esta experiencia por parte de los alumnos y sugerirles cómo la imagen es el resultado de organi-- zar de una manera determinada en un espacio los elemen- tos que la integran.

9.- Cortar una fotografía en fragmentos y volver a colocarlos como estaban para observar cómo una cosa es el soporte/ y otra es la imagen y deducir cómo aquel es material y ésta de alguna manera "ideal", pero dependiente del soporte. Hacer lo/ mismo con un espejo roto.

10.- Presentar muestras de imágenes cinematográficas, video, diapositivas, transparencias, fotografías, postales, imágenes recortadas del periódico (si es posible sobre un mismo - tema, de varios periódicos) pasquines y carteles publicitarios,

1.143

MUESTRAS CORRESPONDIENTES AL EJERCICIO, n° 8.



Dibujo realizado a base de tramas de líneas rectas.



Dibujo realizado, exclusivamente, con puntos.



fotografías de cuadros, cuadros, dibujos de los niños, comics, pastas de libros con imágenes, cerámicas decoradas, "collages", imágenes figurativas, abstractas, geométricas... Algunas de estas imágenes deben versar sobre un mismo tema. Si se posee la/colección de imágenes o la iconoteca, ahí tendremos un buen -arsenal. También se les indicará a los niños que traigan a clase este tipo de material (marcado con su nombre, sin que afecte a la imagen).

Con todo este material se puede proponer una serie de ---ejercicios:

- Clasificarlo por grupos, sin especificar normas de agrupación. Una vez clasificado por apartados se les indicará que le den un nombre a cada uno. Nos encontraremos -que intuitivamente unos habrán elegido los soportes, --otros los temas, etc. como razón de la clasificación.
- El profesor propone los criterios de clasificación, vg.:
  - . El soporte
  - . Los contenidos de las imágenes (temas de animales, de juegos...)
  - . Las funciones de la imagen en la sociedad (informativa, recreativa, educativa)
  - . Imagen técnica, imagen manual
  - . Móviles, fijas
  - . Los parámetros (planos, angulaciones)
  - . Imágenes con texto (oral o escrito) y con o sin sonido
  - . El estado de conservación
  - . Reproducción de la imagen
  - . Etcétera...

Una vez organizado todo este material por categorías pue-

den iniciarse diversos debates que cubrirán varios objetivos:

- ¿Qué tiene de común todo el material presentado?
- ¿En qué se diferencian y cuáles han sido los criterios/ de las distintas agrupaciones de la clasificación?
- ¿En qué se parecen y se diferencian dos a dos, varios - con varios, o uno con el resto?
- ¿En qué se diferencian y se asemejan las imágenes in--- cluidas bajo un mismo criterio?
- Llevar a cabo reagrupaciones según nuevos criterios.
- Dentro de un mismo grupo hacer nuevas clasificaciones./ Definirlas.
- Hacer un organigrama en el que se conjugue toda esta -- red de clasificaciones.
- Elegir una imagen y situarla dentro del organigrama. -- Describir sus elementos, propiedades y características.
- En cada una de las clasificaciones analizar y describir las propiedades que le son características como agrupación y comparar con las de otra agrupación. Entre otras clasificaciones se han de tener en cuenta: la de los so portes, las de las funciones de la imagen para la sociedad.
- Si no se ha iniciado la colección de imágenes, éste es/ un buen momento, aprovechando el material.

#### Constitución de la iconoteca de la clase:

##### 1.- Organización de la iconoteca. Actividades:

- Recolección de imágenes de todo tipo: de revistas, foto grafías, pasquines, carteles, anuncios,...
- Compra en su caso, de diapositivas, películas, super-8, grabados, láminas, etc...
- Producción de imágenes: fotos, diapositivas, película.-

super 8, en cuanto a medios técnicos; pinturas realizadas por los niños, "comics", ejercicios de plástica, collage, ilustración, etc. Este material es recopilado -- del trabajo realizado por los niños.

- Material audiovisual disponible
- Provisionalmente alquiler de material audiovisual.
- Reproducción del material visual en diapositivas que, dentro de la carestía, es el más accesible económicamente.

## 12.- Realización de actividades con el material de la iconoteca

Cuando se haya conseguido coleccionar una cantidad apreciable de imágenes, podrá iniciarse una clasificación de las mismas. Serán los propios niños los que, después de observar las imágenes, propondrán los términos de la clasificación, que no se tomará como definitiva, ya que según vayan avanzando en la comprensión del mundo de la imagen irán surgiendo nuevas -- formas de clasificación en distintos subconjuntos.

Se les puede hacer sugerencias posteriores para clasificarlas según temáticas de contenido, según el soporte. Las necesidades del trabajo con imágenes y los intereses del grupo/ de la clase irán configurando una clasificación definitiva.

El trabajo de la organización, clasificación y conservación de la iconoteca puede ser competencia de un grupo de niños destinados a tal efecto con subdivisión del trabajo, especializándose cada uno en una competencia cuya coordinación corresponderá al jefe del grupo. El profesor deberá estimular y orientar al grupo.

¿Para qué puede servir una iconoteca? Lógicamente no para convertirse en un archivo intocable, sino para que su conteni-

do sea accesible a todos, para que se puedan programar actividades con ese material.

13.- Imaginar cómo es una playa, una puesta de sol, una calle de New York, etc; verbalizar esta imagen, después de contrastarla con una imagen fotográfica o cinematográfica de esos lugares:

- Imaginar seres fantásticos (tipo del centauro, la sirena, el caballo alado...) después dibujarlos, e incluso, hacer un fotomontaje.
- Proyectar una ciudad ideal, o una nueva forma de desplazarse por tierra, mar o/y aire, y dibujarla. Luego presentar modelos de aviones, barcas, trenes, coches, hidroaviones, etc que presente un cierto recorrido histórico de su progreso. Así mismo sería interesante disponer de un grabado de Icaro.
- Observar y reflexionar sobre todo este material, organizar un debate en torno al tema: "La imaginación, la imagen y la realidad; implicaciones, transportaciones y transformaciones".

14 .- Sacar fotografías de objetos reales, ya en movimiento, ya estáticas; después contrastar con la realidad la capacidad que tiene la imagen fotográfica para representar lo real.

15 .- Construcción de campos semánticos expresados icónicamente.

16 .- Construcción de una constelación de atributos mediante contenidos icónicos.

17 .- Fotografiar tres primeros planos del rostro de un niño que expresen tres emociones básicas distintas (vg.: ale-

gría, neutralidad, dolor). Se corta cada foto horizontalmente - en tres trozos y se recompone eligiendo para la nueva imagen un fragmento de cada fotografía inicial produciendo sucesivas combinaciones.

- .El mismo ejercicio se puede realizar con cortes verticales.
- .Comentar resultados.

18.- Hacer fotografías de rostros de compañeros u otras -- personas que tengan diversas expresiones o que hayan tomado intencionalmente esas expresiones: alegría, tristeza, dolor, preocupación, sorpresa, envidia, interés, tranquilidad...

Analizar este material.

19.- Tomar varias fotografías de un mismo modelo que contengan un grado de abstracción determinado. Hacer una cuadrícula al dorso, recortar unos ciertos cuadraditos (algunos de los cuales corresponderán a un menor grado de abstracción y serán -- significativos para la comprensión de la imagen) e ir añadiéndolos hasta que sea reconocida la imagen por los alumnos. Formar/ grupos de trabajo. Análisis de los resultados, concluir cuáles/ eran los fragmentos de imagen definitorios para que la imagen -- fuera comprendida.

20.- En el caso de que varios colegios o secciones de un -- mismo colegio realicen actividades como las relatadas, intercambiar las realizaciones, analizarlas con respeto, objetividad y/ espíritu crítico, dar información de cómo han sido realizadas -- las actividades, qué objetivos se perseguían y de qué medios se dispuso.

- .Tener reuniones conjuntas como medio de enriquecimiento.
- .Llevar a cabo proyectos en común.

21 .- Elaborar una película con un grupo de niños capaz - de inducir una sensación física determinada en el espectador./ Presentar dicha película a otro grupo para contrastar el objetivo previsto. Puestas en común con ambos grupos por separado/ y en conjunto.

22 .- Modificar una fotografía por medio de la sustitución de uno o varios fragmentos de ella por trozos de otra.

23 .- Seleccionar de una realidad dada:

- un fragmento que la defina significativamente,
- otro que exprese lo contrario (particularizando una imagen),
- y otro que exprese una cosa distinta.

Vg.: Pienso en mi mesa de trabajo. Hay unos libros que es tán ordenados y apilados en un extremo, el resto de la mesa se define en un aparente desorden y en el otro extremo, una amiga, que ha venido a visitarme, ha dejado un bolso elegante y un pa raguas. Depende qué fragmento se recoja en la imagen para que/ se informe según se indicaba arriba.

24 .- Expresar mediante imágenes icónicas sensaciones de/ otros sentidos: sinestésicas, olfativas, táctiles, por selec--- ción de contenidos icónicos, por materiales empleados y por có digos expresivos.

25 .- Recoger fotografías que son "instantáneas" de movi- mientos y que pueden representar una cosa bien distinta (en ca lidad de ese estatismo y de esa congelación parcial de un as- pecto del movimiento) que lo que el gesto dinámico expresaba - en sí mismo.

FORMA ICONICA = PELICULA:

26.- Redactar un guión cinematográfico, siguiendo el modelo del guión proyecto (págs.1375ss). Llevar a cabo todo el proceso, cuya experiencia se ha relatado en este texto:

- Una vez elaborado el guión proyecto.
- Filmación.
- Montaje.
- Sonorización y doblaje.
- Finalización.
- También puede filmarse la película con sonido directo.

27.- Construir un pequeño artefacto compuesto de tubos de cartulina negra sucesivamente más pequeños (sin tapas, excepto/ el más grande que tendrá una en un extremo con un agujero, en su parte central) y que se irán integrando unos en otros. Ver - figura:



Figura n.º 53

La construcción se iniciará por el más grande (todavía sin tapa) en un extremo se pondrá un tope, un trocito de cartulina/ que le circunda por dentro; una vez construido se meterá otro - cilindro con un tope en el extremo opuesto interior y en el --- otro extremo un tope externo, y así sucesivamente; al final se - cerrará el extremo libre del cilindro más grande con otra cartu- lina negra y se le hará un agujerito en el centro.

Con ello habremos construido una pequeña y elemental cámara cinematográfica con la que se podrán realizar toda una serie de funciones:

- Obtendremos: . un encuadre con el que podremos seleccio-

1.151 .

nar los fragmentos de realidad que deseemos.

- Movimientos de cámara:

- . Hacer panorámicas:
  - verticales
    - arriba
    - abajo
    - derecha
    - izquierda
  - horizontal
  - diagonales
- . Hacer zoom (sacar los tubos en diversas posiciones hasta la máxima extensión o meterlas) para abrir el campo de imagen o cerrarlo, con lo que se podrán conseguir/ distintos tipos de plano.
- . Hacer travelling acercándose o alejándose/ del objeto o recorriéndolo lateralmente guardando la distancia o alejándose o --- acercándose a él.
- . Angulaciones: observando al objeto al ras de la mirada por encima o por debajo de él, según diversos grados de angulación.

Estos ejercicios podrán hacerse con objetos estáticos o mó  
viles.

Los niños realizarán este tipo de ejercicios, que para --- ellos constituyen un juego y describirán los efectos observados; también sería bueno que dispusieran de un "cuadernillo de notas de imagen" donde pudieran reflejar sus experiencias.

28.- Para la actividad anterior puede utilizarse otra dinámica, dado que el hombre tiene en sus ojos y sus manos la potencialidad de construir una cámara cinematográfica, entendidas como materiales: si semicerramos una mano dejando un agujerito en



el centro y le añadimos la otra en la misma postura, al mirar -- por el agujero podemos observar un fragmento de realidad un plano, que podrá hacerse más pequeño si separamos un tanto la otra mano dejándola alineada; volverá a hacerse más grande al juntarla y más si la retiramos. Tenemos de una forma natural el efecto zoom y por supuesto todas las demás funciones relatadas. Los niños realizarán este tipo de ejercicio (desde luego, según mi/ experiencia con alegría y sorpresa). A continuación, suficientemente motivados, y en grupo o individualmente, se les propondrá que inventen un artefacto que pueda cumplir las mismas funciones. Con esto habremos cubierto el objetivo que es el desarrollo de la capacidad creativa constructiva. Probablemente superen la construcción propuesta por nosotros. Al poner en común -- los logros conseguidos se pueden presentar diversas alternativas:

- Que una de las construcciones sea tan adecuada que se -- convierta en arquetipo para todos los grupos o indivi-- duos restantes y la adopten.
- Que sea perfeccionable una a partir de los diferentes logros de los otros, con lo que podríamos construir un artefacto que fuese la suma de todos, mediante adaptacio-- nes.
- Que cada grupo prefiera reconvertir el suyo.
- Que la búsqueda hubiera resultado infructuosa con lo cual sería conveniente darles "pistas informativas" para que/ lo intentasen de nuevo, o proponerles nuestro modelo.

29.- Proyección de una película en la que se puedan observar claramente las características y elementos fundamentales -- del cine:

Es de desear que el proyector pueda pararse para analizar/  
un plano concreto. Mejor si se dispone de un vídeo.

- Determinar, definir y distinguir un plano de otro en una proyección.
- Ver una película intentando responder constantemente ---  
¿qué hace ahora la cámara?
- Realizar una lectura de planos prescindiendo del sonido.
- Determinar a qué género cinematográfico pertenece la película vista.
- Indicar los momentos de mayor "tensión" de la película.
- Hacer un esquema del tiempo en una película: proyectar -  
una película en la que se mezclen el presente, el pasado  
y el futuro (de una forma elemental). Representar median  
te una gráfica los distintos aspectos temporales para --  
conseguir una visión clara y sintética de la dimensión -  
temporal del film.

Conviene que se haya ya visto la película y se vuelva a --  
proyectar para realizar todo este tipo de ejercicios.

30.- Asistencia a proyecciones dentro y fuera del colegio.  
Anteriormente se informará a los alumnos sobre determinados datos del film: título, autor, del guión, director, actores, tema, etc. Igualmente, se reflexionará a cerca del comportamiento de/  
un buen espectador y qué objetivos queremos conseguir, ideas --  
que no tienen por qué partir exclusivamente del profesor:

- Dado que los folletos de películas informan de la sinopsis junto a una serie de datos, los niños deberán tam---  
bién dar su opinión respecto a la película que desearían/  
ver, con lo que aumentaría, si cabe, la motivación y po-  
drían ejercer su elección como espectadores.
- Cada niño realizará después una gráfica que unida al in-

#### 1.154

terés que ha despertado en él siguiendo los núcleos de -  
narración.

- Leer la obra de un autor de guiones, ver la película de/  
un director y estudiar brevemente su vida para hacer una  
redacción biográfica.

31.- Hacer un cineforum sobre la película vista (este tema  
se tratará en otro lugar: pág. 1204 ) y elaborar el guión del ci-  
neforum.

32.- Un grupo de niños ve previamente la película para el-  
laborar el programa de presentación de la misma. Para ello pue-  
den utilizar los documentos disponibles.

33.- Seguir el comportamiento de un personaje y enjuiciar/  
su conducta dentro del mensaje general de la obra artística.

34.- Realizar un reportaje en "super-8" de tipo documental  
o periodístico con grupos de niños sobre un determinado tema. -  
Por ejemplo:

- Monumentos de la ciudad.
- La vida de un niño de su edad durante un día de trabajo/  
o festivo.
- Un día de mercado.

35.- Perfeccionar el artefacto al que hacíamos referencia/  
en la actividad nº27 (construyéndole un trípode, añadiéndole un/  
mango). Se podrá utilizar esta cámara-juguete y hacer una pelí-  
cula, pero sin impresionar. Se hará el guión-proyecto de igual/  
forma y el equipo se organizará para llevar a cabo la filmación.  
Uno de los alumnos con dotes para el dibujo mirará por el visor  
y dibujará esquemáticamente la escena. Al pie de la misma se in-  
dicarán los movimientos de cámara y los diálogos o narración de

los personajes, así como otros efectos. El montaje consistirá - en la ordenación de los dibujos. De alguna manera al verlos habremos reconstruido la película mentalmente. Este tipo de ejercicio es un Story board posterior.

36.- Diseño del Story board para la realización de una película

37.- Después de terminado el proceso de realización de una película, intentar montarla en la moviola de diversas formas.

38.- Hacer diferentes interpretaciones de una escena.

39.- Antes de tomar un plano de una película, ensayar diversas posiciones (angulaciones) encuadres, movimientos de cámara y adoptar el más adecuado según el objetivo pretendido en razón del guión. Idem para las otras formas icónicas:

- Tomar de hecho el plano desde los diversos puntos de vista ensayados. Analizarlos y elegir el más adecuado para integrarlo en el film.

- El ejercicio anterior puede ser aprovechado para estudiar cómo la realidad puede ser representada de múltiples formas y cómo influye esto en la percepción de esa realidad.

40.- Con los fragmentos de celuloide impresionado que se han desechado en la construcción de los films, intentar construir reportajes o en su caso un relato cinematográfico. Igualmente puede realizarse este ejercicio para el montaje audiovisual y el fotocuento.

41.- Definir que encuadres y angulaciones se emplearían en una serie de planos para:

- Narrar un partido de baloncesto.
- Narrar la despedida de un hermano cuando se marcha de casa para estudiar en otra ciudad.
- Expresar la alegría por un premio recibido y no expresado
- Etc.

42.- Enumera alguno de los trucos que más te han llamado/la atención recordando las últimas películas que hayas visto. - Intenta explicar cómo según tu parecer han podido realizarse -- esos trucos.

43.- Investigar con material desechado de otras películas cómo conseguir efectos, vg.- humorísticos, con la marcha atrás, haciendo combinaciones insólitas en el montaje de planos, etc.

44.- Realizar un plano a cámara lenta, otro a cámara normal y otro a cámara rápida. Contrastar los resultados. Imaginar una escena en la que utilizarías la cámara lenta y otra en la - que recurrirías a la cámara rápida.

45.- ¿Que diferencias y semejanzas encuentras entre un -- traveling y un zoom, entre un traveling y una panorámica, y entre una panorámica y un zoom?

46.- Iniciar a los niños en el dibujo de animación.

47.- Elige varias imágenes de algunas películas que hayas visto y que te hayan producido un fuerte impacto. Descríbelas y razona tu elección: ¿por su belleza? ¿porque se relacionan con/lo que tú desearías ser?

FORMA ICONICA: MONTAJE AUDIOVISUAL:

48.- Redactar un guión audiovisual, siguiendo el modelo -- del guión-proyecto de las páginas 1.378 -79. Llevar a cabo todo -- el proceso, cuya experiencia se ha relatado en este texto:

49.-.-.- Proyectar una a una las diapositivas de una historia sin textos de apoyo y que los niños la vayan contando. Los/ muchachos iniciarán así una historia que se irá haciendo según/ la aparición de una nueva diapositiva. Una hipótesis de cómo -- continuará la historia se verá confirmada o rechazada con la -- proyección de la siguiente o las sucesivas.

50.-.-.- Interpoliar diapositivas dentro de un montaje audio visual. Estas interpolaciones pueden ir destinadas a ampliar la historia, crear una historia dentro de otra historia, metaforizar la historia inicial, producir ambigüedad u opacidad.

Las diapositivas pueden ser elegidas por el profesor de an temano al azar o, según unas determinadas finalidades. También/ pueden ser filmadas por los alumnos según un plan o al azar.

- Después de realizada la experiencia anotar los efectos -- producidos, ensayar nuevas ordenaciones de las interpola ciones.
- Este ejercicio puede realizarse con película, fotocuento, comic, ilustración y collage.

51.-.-.- Dado un fragmento musical programar la realización de una diapositiva.

- Realizar un montaje de momentos musicales y programar -- una secuencia en imágenes ilustrando esa música.
- Lo mismo con la secuenciación de ruidos: reales o en gra do de abstracción

52.- Improvisar la explicación de un montaje audiovisual,/  
visto previamente, con o sin la apoyatura musical.

FORMA ICONICA: FOTOCUENTO:

53.- Redactar un fotocuento-guión, siguiendo el modelo del  
guión-proyecto de las páginas 1380-81 . Llevar a cabo todo el --  
proceso, cuya experiencia se ha relatado en este texto.

54.- Mediante lecciones teóricas, actividades y realizacio  
nes prácticas obtener un conocimiento básico de la técnica foto  
gráfica:

- Manejo de la cámara fotográfica:
  - . El objetivo
  - . Los obturadores y el diafragma
  - . La velocidad
  - . La iluminación, etc.
- Utilización del laboratorio:
  - . El revelado
  - . El copiado
  - . El esmaltado
  - . Las ampliaciones
  - . Efectos

55.- Con las fotografías sacadas por los propios alumnos y  
una colección de otras, indicar cuáles están bien o mal realiza  
das técnicamente y porqué. ¿Cómo se pueden corregir esos erro--  
res? Anotar en el cuadernillo de imagen.

56.- Hacer un reportaje gráfico periodístico de un aconte-  
cimiento escolar o local y exponer el trabajo en el panel del -

periódico mural de la clase.

57.- Poner pie verbal a una foto.

58.- Dado un breve texto escrito, buscar o hacer una foto/ que lo ilustre.

59.- Construcción de un relato icónico (fotocuento) por or ganización de una secuenciación de imágenes de tal forma que se pueda entender sin texto de apoyo.

60.- Construido un fotocuento por un grupo, otros que desconocen el contenido del mismo, una vez suprimidos los textos - de apoyo, escriben las bandas y globos.

61.- Realizar una crítica a una fotonovela del mercado cen trándose en cómo abordan los guionistas los conflictos y cómo - lo harían ellos.

62.- Dibujar sobre fotografías, introduciendo personajes, acciones, modificando fondos, etc.

63.- Realizar un "docufoto". Esto es, la articulación de - un material documental en un relato en fotografía.

64.- Se entrega a los niños unas pocas fotografías de un - fotocuento con o sin texto de apoyo y éstos van pidiendo nuevas fotografías hasta que sean capaces de reconstruir la historia o una historia diferente; basta con que ésta tenga sentido.

65.- Realizar un montaje narrativo de diversas fotografías recortadas de diferentes publicaciones, de forma que nos den un nuevo mensaje, distinto del que cada uno de ellas nos ofrecía -



por separado.

FORMA ICONICA: COMIC:

66.- Redactar un guión de comic, siguiendo el modelo del - del guión proyecto de las páginas 1.381-82 . Llevar a cabo todo - el proceso, cuya experiencia se ha relatado en este texto.

67.- Dibujar una tira cómica sin texto escrito.

68.- Convertir en humorístico un comic del género bélico,- por ejemplo.

69.- Inventar onomatopeyas icónicas para diversos sonidos.  
(Distintas imágenes pueden ser expresión de un mismo sonido)

70.- Resumir en varias macroviñetas toda la historia de un comic.

- Dibujar varias viñetas sacando los planos de una sola viñeta.

71.- Utilizar entre los conocidos signos cinéticos del comic uno de ellos, para expresar el movimiento.

- Expresar un mismo movimiento mediante diversos signos cinéticos.

72.- Inventar nuevos signos cinéticos explicando a los compañeros en qué se ha fundado para establecer esa convención.

73.- Expresar icónicamente una acción cotidiana mediante - los códigos del comic.

74.- Realización de un comic-book, o utilización de alguno

del mercado, como centro de interés en torno a un tema.

75.- Análisis del contenido del mensaje de uno o varios co  
mic.

76.- Comparar comic de diversos estilos; atendiendo a los/  
elementos:

- gráficos
- temáticos
- de compaginación
- de ideología

Observar cómo son tratados contenidos similares por los di  
versos autores, qué códigos son los más utilizados por unos u -  
otros para expresar las mismas funciones, qué grado de elabora-  
ción presentan. ¿Influyen estos diversos tratamientos en el ti-  
po de mensaje o de ideología subyacente en el cómic en cuestión?

77.- Dibujar situaciones de humor con sólo dos viñetas.

78.- Dibujar en viñetas un paso de tiempo sin ayuda de tex  
tos de apoyo ni globos.

79.- Seleccionar y analizar viñetas en función de:

- Los planos (reflexionar en común entre la elección del -  
tipo de plano y la intención expresiva del autor).
- Las angulaciones
- El resto de los parámetros

80.- Seleccionar y analizar viñetas con líneas cinéticas -  
(rayas, nubes de polvo, deformación por impacto, trayectoria li  
neal simple, trayectoria en color, barridos, etc).

- Seleccionar y analizar viñetas que incluyen onomatopeyas

1.162

- Analizar diferentes tipos de bocadillos, textos de apoyo, etc.

81.- Dibujar ejemplos de cada uno de los elementos que integran el lenguaje del comic.

82.- Fotocopiar un comic y suprimir los textos de apoyo y globos. Los niños habrán de escribir otros en su lugar. Terminado el ejercicio se compara con el de sus compañeros y con el comic original.

83.- Realizar una narración secuencializada a partir de viñetas ya existentes tomadas de diversos comics, a las que se les añaden textos de apoyo y globos.

#### FORMA ICONICA: ILUSTRACION:

84.- Redactar un guión de ilustración, siguiendo el modelo del guión-proyecto de las páginas 1.383-84 . Llevar a cabo todo/ el proceso, cuya experiencia se ha relatado en este texto.

85.- Distribuir adecuadamente en el espacio de la página - los elementos del dibujo que se va a realizar.

- Definir el tamaño y forma del cuadro.

86.- Indicar qué momentos son definitorios para expresar - una historia mediante un limitado número de iconogramas para -- realizar una ilustración narrativa.

- Idem para las demás formas icónicas.

87.- Ilustrar gráficamente un relato intentando utilizar - expresiva y armónicamente las formas, los colores y las texturas.

88.- Dibujo naturalista de un movimiento, gesto o acción - de un personaje o de un grupo.

89.- Interpretar una ilustración narrativa, suprimidos los textos escritos.

90.- Expresar mediante un dibujo un sentimiento.

- Expresar plásticamente un ruido.
- Expresar plásticamente un grito.
- Expresar plásticamente un fragmento de una de las sonatas de Beethoven.

FORMA ICONICA: "COLLAGE":

91.- Redactar un guión de "collage", siguiendo el modelo - del guión-proyecto de las páginas 1.385-86 Llevar a cabo todo el proceso, cuya experiencia se ha relatado en este texto.

92.- Construir un "collage" con cualquier tipo de material para secuencializar un movimiento, una acción o un relato.

93.- Construir una plancha gigante de collage en que los - personajes sean autónomos y puedan realizar movimientos gracias a la constitución móvil de sus articulaciones. Así podrán organizar peripecias por el espacio de la plancha de collage y entablar diferentes tipos de relaciones.

- Constitución de:

- . Personajes móviles en un collage, pero no autónomos. Tendrán libertad de movimiento en las articulaciones, pero no podrán desplazarse.

94.- Construcción de un "collage" con diferentes partes mó

viles en las planchas.

95.- Elegir varias texturas en la confección de un collage para diseñar los personajes, los objetos y los fondos.

96.- Introducir un nuevo personaje en el relato en forma de collage.

Idem para las otras formas. Comentar cómo afecta al resto de la obra.

FORMAS ICONICAS EN GENERAL:

97.- Escribir el texto de un guión para el cine, para un montaje audiovisual, fotocuento, comic, narración gráfica, collage narrativo.

98.- Realizar una síntesis (o sinopsis) de un argumento -- que nos gustará relatar valiéndonos del lenguaje cinematográfico o de cualquiera de las otras formas icónicas.

99.- -- Sonorizar una escena de formas diferentes, o incluso dejarla insonorizada.

- Sonorizar una diapositiva del montaje audiovisual con -- una música diferente que permita la creación de un clima/distinto.

- Reflexionar sobre el tipo de efecto que causa cada versión.

- Sonorizar de distinta forma una escena de la vida real: en coherencia con la imagen, en contraposición con ella o alternando diversos matices.

100.- Creación de un audiovisual desde un centro de inte

rés.

Idem para fotocuento, comic, ilustración y "collage".

101.- Suprimir los planos intermedios de un montaje audiosual, un fotocuento, un comic o una película, antes de inciar - su lectura. Hacer lo mismo alternativamente con los planos -- primeros y los últimos. Hacer las lecturas respectivas. Describirlas oralmente o por escrito:

- A continuación leer los textos completos y anotar la interpretación. ¿Qué diferencias y semejanzas existen en--tre la interpretación del texto íntegro y el fragmentado?
- Otra variante es dibujar las escenas que faltan.

102.- Secuenciación de imágenes de un movimiento:

- montar en una bicicleta,
- atarse un zapato
- abrir una carta
- agotar todos los movimientos posibles

Ejercicio adecuado para diapositivas, fotografía o comic:

- Ordenárlas secuencialmente.
- Programar según esta técnica una escena en imágenes se--cuenciadas.
- Programar igualmente un relato.

103.- Elaborar títulos de crédito, de carácter significativo para cada uno de los trabajos.

104- Construir una historia con un solo personaje. Realiz--zar el ejercicio en las diferentes formas icónicas.

1.166

105.- Realizar sucesivos perfeccionamientos en los trabajos durante cada uno de los procesos o en aquellos momentos que se/ considera oportuno.

106.- Poner un título a cada una de las realizaciones icónicas. Proponer varios títulos para elegir el mejor.

107.- Establecer comparaciones indicandó semejanzas y dife-  
rencias entre los lenguajes del

- cine
- montaje audiovisual
- fotocuento
- comic
- ilustración
- "collage".

108.- Análisis de contenido en cada una de las formas icónicas.

109.- Ordenar el material siempre que sea utilizado en el -  
lugar que le corresponde.

110.- ¿Qué recurso utilizarías tú en el cine y en otras --  
formas icónicas para indicar que ha pasado un determinado espa-  
cio de tiempo entre una imagen y otra? Proponer un ejemplo y --  
que cada alumno o grupo idee su fórmula. Al final se hará una -  
lista con todas las descritas y se expondrá la opinión de cuál/  
es la más adecuada para este caso concreto.

111.- Diseñar diversos tipos de composición de un cuadro, /

ya sea en fotografía, viñeta, ilustración, etc.

112.- Reunir varias fotografías al azar y juzgarlas según/  
su composición de imagen. Con un trazo discontinuo a lápiz se -  
puede señalar las líneas fundamentales de composición, el cen-  
tro de interés...

113.- Desarrollar un guión de relato icónico partiendo de/  
un centro de interés, de una anécdota interesante o de una noti-  
cia importante.

114.- Proponer a los niños: en cuántas partes dividirían,/  
atendiendo al interés suscitado o según su contenido, un relato  
icónico.

ASPECTOS CREATIVOS:

115.- Suprimiendo el final de un relato icónico (película,/  
montaje audiovisual, fotocuento, comic, ilustración narrativa,/  
"collage" narrativo) completarlo de cuantas formas se les ocu-  
rran, ya sea verbal o icónicamente. La intención que nos guíe -  
para completar los textos puede ser integradora (convergente) u  
original (divergente). Comparar los resultados.

116.- Supresión de una parte de la imagen proyectada de una  
diapositiva mediante la interposición de un medio opaco. Los ni-  
ños deberán completar esa parte de la imagen no percibida, por/  
medio de la descripción verbal o por un dibujo.

117.- Recortar o tapar con papel engomado opaco una parte -



de una fotografía; el niño deberá dibujar lo suprimido.

118.- Buscar o hacer una fotografía que exprese lo contrario a lo de otra dada; buscar o hacer otra que exprese algo semejante.

119.- Dada una imagen, buscar su metáfora icónica, haciendo un dibujo o una fotografía. Indicar en qué se funda la metáfora.

Una metáfora icónica es similar a una metáfora verbal. Por ejemplo, si tenemos la imagen de un hombre que está en la cárcel una de sus metáforas icónicas sería la imagen de un pájaro enjaulado.

120.- Modificación de ese relato, aumentando o sustrayendo imágenes pertinentes; aumentando, disminuyendo o combinando personajes, acciones o indicios.

121.- Modificación del relato icónico, combinando el principio, el final o algún momento del cuerpo central del relato.

122.- Se les entrega a los niños un 40 por 100 de los fotogramas de un fotocuento, ordenados o desordenados. Su trabajo consiste en construir una historia con significado.

123.- Se entrega a los niños todos los fotogramas sin ordenar que servirán de base icónica para la construcción de un fotocuento. Con este material, habrán de construir una historia coherente según el orden que ellos prefieran.

Se buscan nuevas reordenaciones significativas.

124.- Convertir en humorístico un relato de fotocuento.

- Expresar en comic un fotocuento.
- Expresar en fotocuento un comic.
- Idem con el montaje audiovisual, cine, ilustración y/  
"collage".
- Comparar los resultados. ¿Cómo funcionan los diversos  
lenguajes? ¿Son posibles estas transformaciones? ¿Son  
adecuadas o eficaces?

125.- Representar mediante un código inventado la expresión  
facial estereotipada de un loco, una persona triste, alegre, en  
vidiosa...

Idem para la expresión gestual del cuerpo.

126.- Suprimir la imagen de un personaje a lo largo de un -  
comic, permaneciendo el texto y los globos correspondientes y -  
dibujarlo en todas las viñetas que falte.

Idem suprimiendo sólo el texto de un personaje.

127.- Elegir un comic del mercado o realizado por los ni--  
ños, en que las viñetas sean de igual tamaño. Recortar estas vi  
ñetas y entregárselas desordenadas, para que ellos las peguen -  
en cartulinas según el orden que consideren oportuno para que -  
obtengan un relato icónico.

Realizar sucesivas ordenaciones buscando nuevos mensajes o  
historias "coherentes" (dentro de lo "incoherente" que puede re  
sultar el humor).

128.- Elegir o construir una imagen que pueda ser expresión  
de uno mismo. Vendría a ser una tarjeta de presentación.

1.170

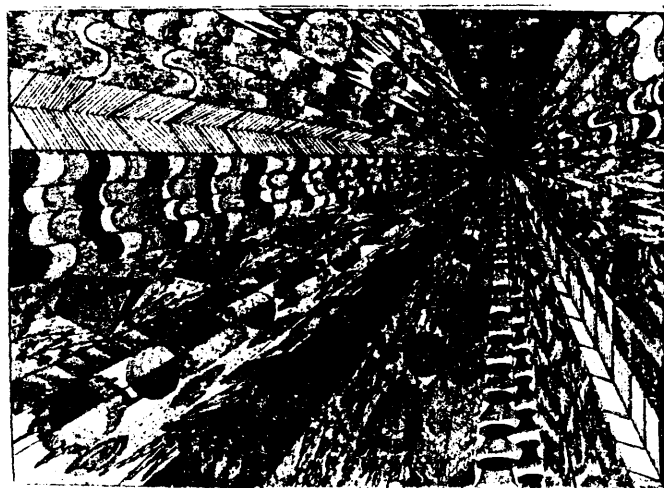
Idem para un compañero. Idem para el profesor.

129.- Expresar en un lenguaje narrativo icónico, en cualquiera de las formas indicadas un poema, realizando previamente un guión técnico. Vg.: "Del salón en el ángulo oscuro" (Bécquer) "El cazador" (F. García Lorca). "Abril florecía frente a mi ventana" (A. Machado).

En las páginas siguientes se recogen algunas muestras de ejercicios realizados desde un punto de vista creativo.

Tres de ellos son muestras de unos ejercicios propuestos para diseñar una ciudad en el aire.

1.171

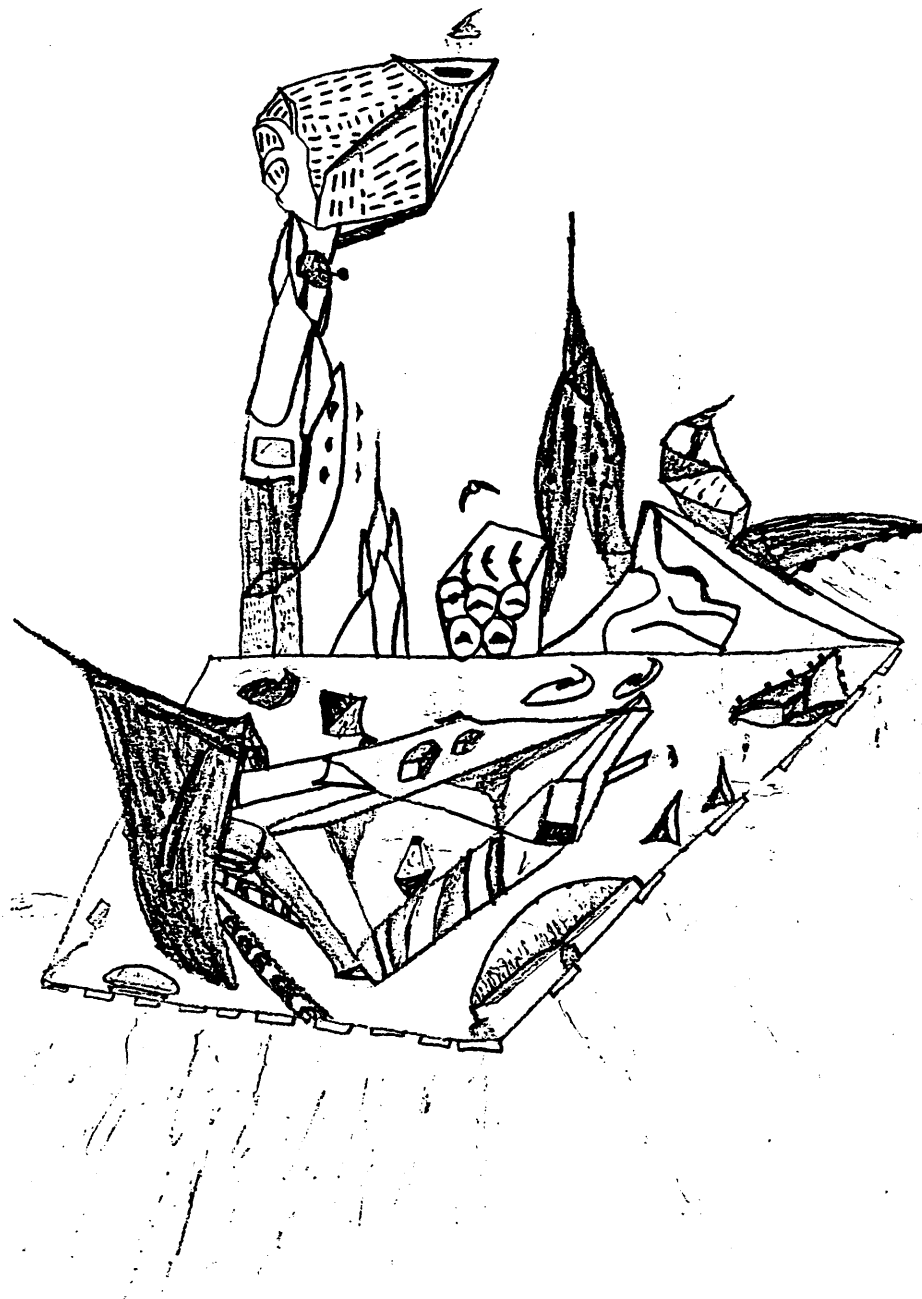


Muestra de un trabajo de un niño sobre la enseñanza de la perspectiva de un modo creativo.

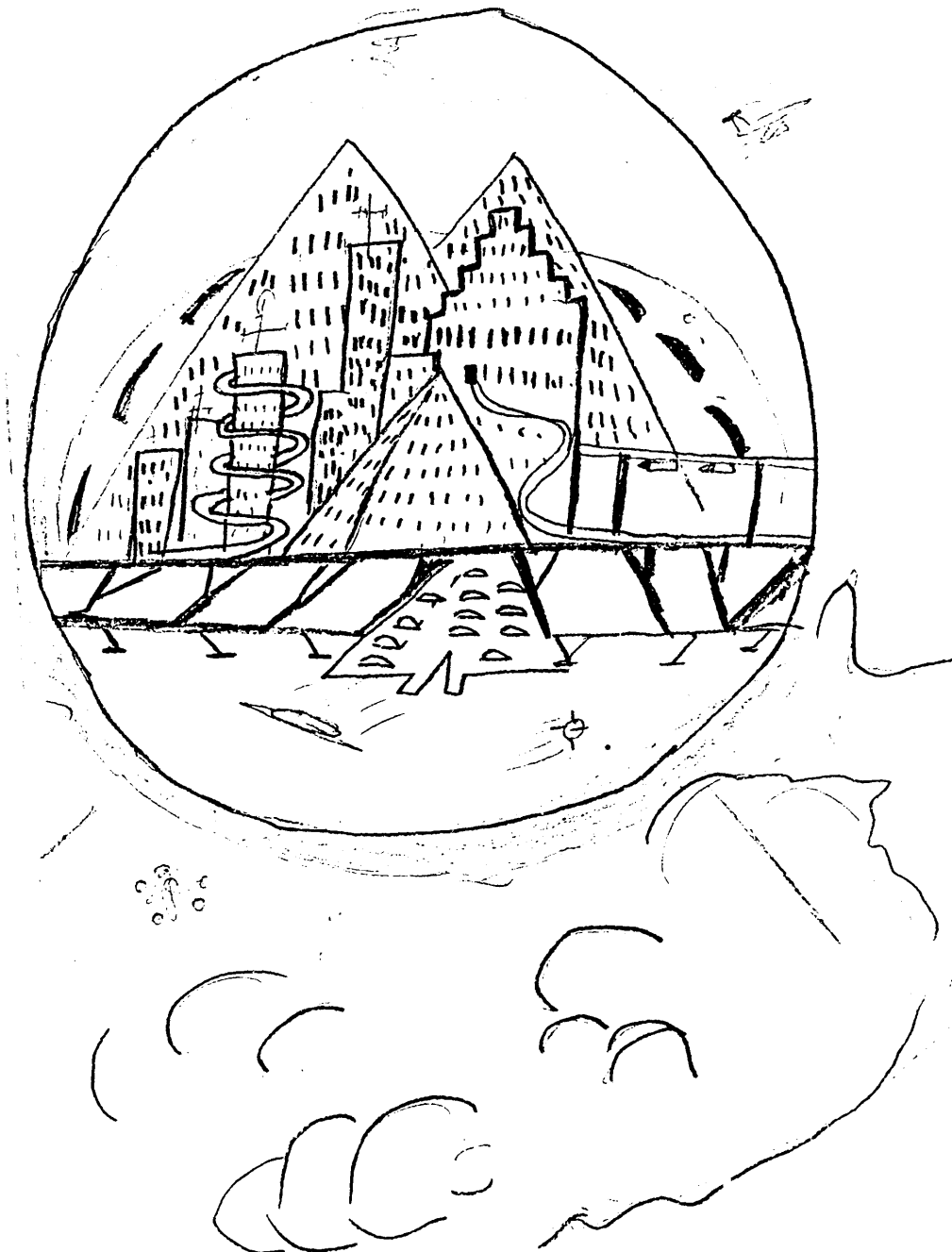


Expresión abstracta de un paisaje.

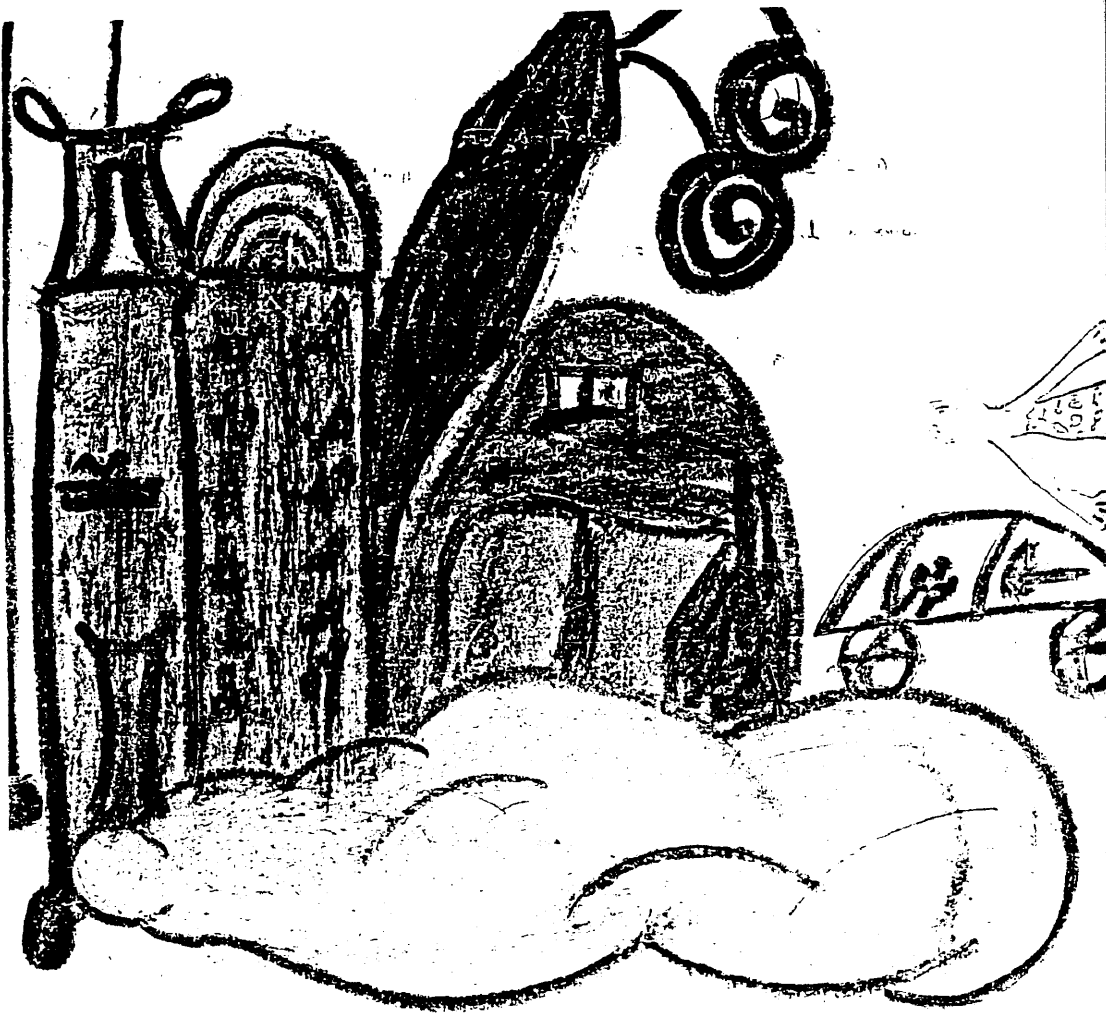
1.172



1.173



1.174



ALGUNAS SUGERENCIAS METODOLÓGICAS Y PRESUPUESTOS EDUCATIVOS:

1.- Dado que los ejercicios versan sobre la enseñanza de la imagen y, en gran parte, sobre la creatividad icónica, creo/que resulta obvio que deben utilizarse materiales icónicos abundantes y variados que desarrollen la imaginación.

2º.- Implicar a los alumnos en la búsqueda y aportación de materiales y, por supuesto, en la participación real de todos en las actividades.

3º.- La dinámica de trabajo en grupos pequeños es una de las estrategias educativas que mejores resultados puede obtener. No obstante, se recomienda un juego flexible en la programación de actividades, que combine el trabajo individual, el trabajo en pequeños grupos y en gran grupo; de tal forma que se articule en un estilo "contrapuntístico" esta combinatoria atenta a los objetivos propuestos, que dinamice al aula en una intención creativa.

4º.- El carácter concreto del material visual exige del profesor una atención a la reflexión de los alumnos. No se trata simplemente de realizar ejercicios, sino de que estos resulten significativamente importantes para la comprensión del yo, del mundo que nos rodea y de las características de la imagen que nos brinda un potencial creativo.

5º.- Si el profesor puede proponerse como objetivo el desarrollo de la capacidad de improvisación del niño para saber responder a situaciones no controladas, él debe en cambio no abandonarse a la improvisación didáctica, porque entonces difícilmente se conseguirán los objetivos propuestos y en muchos casos



las actividades pueden convertirse en un modelo de desorganización y de ineficacia. Este tipo de actividades son lo suficientemente complejas para tener que preparar de antemano:

- Los materiales e instrumentos tecnológicos.
- El proceso educativo.
- La formulación concreta de los objetivos.
- Los medios de evaluación, etc.

6º.- El niño debe tomar parte activa en:

- La formulación de objetivos.
- La elección de las actividades para conseguirlas, proponiendo él mismo distintos tipos .
- La organización del material, etc.

Es una forma práctica de motivar a los alumnos, porque se sienten protagonistas de la acción didáctica.

A mayor participación del alumno, mayor "control" didáctico del profesor y mayor dominio del proceso.

7º.- El profesor debe apreciar positivamente la adopción - de perspectivas diferentes para la realización de un determinado ejercicio y adaptarse a los nuevos giros propuestos por los alumnos, si lo considera oportuno. No se trata de cambiar por - cambiar, sino de no sofocar los gérmenes creativos de la innovación, y de estimularla.

8º.- Deberá suspender el juicio evaluativo mientras el niño realiza sus trabajos. Esta misma actitud deberá sugerirse a los niños respecto a sus compañeros. Si interferimos un proceso, podemos haber cortado una flor, o al menos dañar el germen de - un fruto.

9º.- No sancionar la individualidad sino respetarla.

10º.- No deberán proponerse modelos arquetípicos de realización: crear no es confrontar con un modelo. Crear es enriquecer el mundo, añadirle algo nuevo, mejorarlo... Copiarlo es simplemente repetirlo.

11º.- Deberá sugerirse a los alumnos que anoten sus experiencias en el "cuadernillo de imagen", y que las conquistas y/errores se pongan en común; trabajar juntos en busca de la conquista de un objetivo es sumar los esfuerzos que darán un efecto multiplicativo más que aditivo.

12º.- Todo proceso didáctico supone una evaluación de todos los elementos del acto didáctico. No sólo del producto, sino de su génesis. No sólo del alumno, sino del profesor. No sólo de los objetivos, sino de los métodos.... Es preciso sacar conclusiones, tanto como aplicaciones y enseñanzas. La culminación de una actividad es una invitación a continuar nuestro camino.

13.- El profesor deberá tener presente que una forma de --suscitar la creatividad es formular preguntas interesantes a --los alumnos, tanto previstas como espontáneas, y más aún suscitar un clima de interés y de sensibilización ante los problemas, de tal forma que sean los mismos alumnos los que se formulen a/sí mismos ante los demás preguntas cuya contestación aclare todo un campo de significaciones.

NOTAS

Somos conscientes de que en algunos colegios la falta de recursos económicos puede aducirse como un obstáculo para llevar a cabo algunas de las actividades propuestas. Sin embargo, si esto es cierto, no lo es menos, que el mayor obstáculo es la falta de preparación específica del profesorado en este campo, la ausencia de monitores, o, incluso, la falta de interés. Además de las aportaciones que pudieran realizar las APAS (Asociaciones de Padres de Alumnos), la imaginación puesta al servicio de una idea puede encontrar otros medios para recabar fondos. El mayor problema no es tanto la falta de recursos económicos como que no se vea la necesidad de comprender el mundo de la imagen; no obstante la importancia que en nuestra sociedad alcanza la enseñanza de la imagen. En cualquier caso se recomienda iniciar las actividades referidas a la comprensión y enseñanza de la imagen, por aquellas que resultan tanto metodológica como económicamente más accesibles. El atractivo de estas experiencias impulsarán a los alumnos y a los profesores a conseguir cada vez nuevos objetivos.

Las actividades propuestas aquí son muestras o ejemplos -- del extenso conjunto que podríamos haber formulado. Estamos seguros que serán los propios docentes y discentes los que enriquecerán este campo. En realidad, pues, sólo hemos pretendido proponer ejercicios - estímulos que inciten a la enseñanza y aprendizaje de la imagen, a la realización de actividades experimentales.

Hemos formulado unos objetivos y unas actividades. En cada caso el docente podrá intencionalmente elegir tal ejercicio para lograr el objetivo pertinente. Con frecuencia un objetivo ha

1.179

ce referencia a varias actividades diferentes, y una actividad/  
podrá cubrir varios objetivos, dependiendo de la orientación --  
que se le dé y reflexión posterior que tenga lugar.

6.1.4 .- LA LECTURA DE LA IMAGEN:

Si uno de los objetivos fundamentales que la enseñanza se/ ha marcado es el aprendizaje de la lectura, no puede pasarse -- por alto la enseñanza de la lectura de la imagen, ya que la incidencia de ésta en nuestra civilización es de una marcada dominancia. Sin embargo como ha dicho C. Metz, la imagen no puede - enseñarse "del mismo modo que se enseña la lengua".... "Las lenguas analizan y reconstruyen el mundo de cabo a rabo: la imagen sólo despliega sus significaciones propias sobre la base de un/ respeto mínimo previo de las apariencias "naturales" del objeto: respeto, siempre parcial, siempre trucado, y que sólo narra el/ comienzo de la aventura icónica; pero también respeto sin el -- cual esta aventura no podría comenzar. Por lo contrario, de entrada la lengua hace caso omiso de este respeto" (1).

La dificultad de la lectura de la imagen radica en su aparente facilidad. Mientras que la lengua, en su plena codifica-- ción no nos representa lo real, los "contornos" de las cosas según la expresión taddeana, la imagen sí. El problema reside en/ que nos olvidamos de que la imagen no es la realidad sino su representación contornual y de que el lenguaje icónico también es tá sometido a convenciones. Y sin embargo tampoco podemos olvidar las palabras de Metz cuando afirma que, las significaciones de la imagen se despliegan sobre un respeto mínimo previo de -- las apariencias "naturales" del objeto.

La imagen se convierte en un lenguaje porque es capaz de - comunicar. La imagen además de expresar comunica, y no olvide-- mos que comunicación, además de puesta en común de "dar sin empobrearse" como dice Angel Benito, es también aceptar la conduc-- ta de los demás y en muchos casos, imponer una determinada; al/

menos, imponer la conducta de escuchar o de estar cuando el receptor forzado se ha negado a escuchar, pero no puede negarse a estar so pena de romper muchos convencionalismos sociales.

Nuestro propósito es enseñar a leer las imágenes y en esta tentativa queremos proceder gradualmente:

- Lectura descriptiva:
  - . de imágenes singulares
  - . de imágenes concatenadas
 (discurso icónico narrativo)
- Lectura temática (2 ):
  - . información clandestina
  - . información halonada
  - . información de inexistencia

Según A. Blunt, toda descripción es una lectura bajo su doble aspecto:

- Recorrido visual de la superficie plástica según el orden u órdenes de los jalones que están depositadas allí y
- Desciframiento mental y perceptivo de estas mismas señales como signos en un discurso (3 ).

Para L. Marín la descripción es, en realidad la primera -- lectura, o mejor, el conjunto abierto de las primeras lecturas.

#### 1.- Lectura objetiva de imágenes o lectura de contenido material:

A. Moles (4) atendiendo a la cantidad de información que contiene una imagen por unidad de superficie receptiva entiende que hay dos formas de percibir la imagen; cuando la cantidad de información no es demasiado grande, el ojo percibe la imagen como una totalidad, como una Gestalt jerarquizada, centrándose a continuación en los detalles dominantes; cuando el mensaje vi-

sual es muy denso el ojo se encuentra en la necesidad de explorarla, o sea, de fijar un cierto número de puntos según un orden semideterminado hasta conseguir una integración gestáltica.

Esta observación de A. Moles nos propone, al menos, una doble elección a la hora de leer el contenido icónico.

1º) Una lectura atómica, pormenorizada, analítica de cada/uno de los elementos que integran una imagen.

No son bien conocidas las leyes que rigen esa perspectiva/atomizada. Sin embargo, mientras encontramos una ley perceptiva que lo explique, la técnica de la formación de la imagen televisiva puede convertirse en el modelo de lectura analítica - de una imagen, pues es sabido que la formación de la imagen en la pantalla de TV se debe al recorrido dé haz electrónico puntual que explora el contenido icónico mediante las 625 líneas/ iniciándose en el ángulo superior izquierdo. La misma lectura/ tipográfica también ilustra este modo de lectura de imágenes.

2º) La lectura gestáltica es globalizada y se imponen al - tema central y los centros de interés en la percepción de la - imagen; éstas quedan en parte definidas por las intenciones expresivas del emisor que puede seleccionar los materiales, los/ elementos formales y estructurales para este fin y por las habilidades en comunicación, intereses, intencionalidades, experiencias, capacidades generales... del propio receptor.

## 2.- Lectura de un mensaje icónico narrativo:

En la lectura de un mensaje icónico narrativo hay que ha--cer previamente una lectura de las imágenes singulares, y al - mismo tiempo se ha de percibir la relación que une unas imágenes con otras.

Recordemos las palabras de J. Mitry, "dos o varias imáge--

nes puestas una al lado de otra en un orden cualquiera son ya/  
un medio de expresión: fundamentan esas imágenes ciertas rela-  
ciones, sugieren ciertos vínculos, se organizan como relato".

La unión de dos o más imágenes dice algo nuevo que no con-  
tenía cada una por separado. Del orden impuesto por el emisor/  
a esas imágenes concatenadas depende el mensaje que se quiera/  
transmitir. Pero si bien esa ordenación es causa de un signifi-  
cado nuevo, es que tiene su materia prima, el material para --  
significar, en el contenido de las imágenes singulares y la or-  
denación no puede contrariar los elementos informativos y sig-  
nificantes que contiene, antes bien no hacen posible "ad libi-  
tum" cualquier tipo de ordenación, incluso, tiendan a imponer/  
alguna determinada dependiendo de los micro elementos de las -  
imágenes singulares, si queremos que la historia sea una obra/  
coherente.

Para Busquets, "el acercamiento de unas imágenes a otras -  
no puede hacerse solamente en base a una coincidencia de lo --  
que representan; la unidad surge de una especie de nervio inte-  
rior -la estructura- que acerca unas y otras en función de la/  
idea global que se quiere comunicar" ( 5 ).

Los receptores no sólo debemos captar lo que se nos quiere  
decir en cada imagen por separado sino que debemos comprender/  
globalmente el significado de toda la obra estructurada.

En nuestros ejercicios de recreación icónica el juego con-  
siste en ver en qué grado los elementos singulares imponen una  
tendencia a <sup>una</sup> construcción determinada, aquélla que construyeran  
los creadores iniciales. En cualquier caso se vuelve a produ-  
cir una creación.



Busquets indica varios niveles de lectura en un relato narrativo icónico:

- 1er. nivel: Lectura por separado de cada uno de los hechos, de las imágenes singulares que componen la historia.
- 2º nivel : Lectura de la narración en la que todas las -- unidades se articulan como un relato total, como una obra completa.
- 3º nivel : Lectura temática, sin referencias narrativas, / en la que haciendo abstracción de los acontecimientos narrados, captamos la idea, que el autor nos ha querido manifestar a través de la obra.
- 4º nivel : Lectura del fondo mental, en la que el autor -- consciente o inconscientemente vierte su modo / de entender el mundo, la sociedad, el trabajo, las relaciones humanas, etc. Pero también es -- cierto que el receptor puede aplicar su particular fondo mental, su visión personal del ser humano, del mundo, etc. Y no sería extraño que en ciertos casos exista una disociación. Nos -- encontramos aquí con la capacidad polisémica -- de la imagen.

### 3.- Lectura temática:

Siguiendo a Busquets observamos cómo en la comunicación -- por imágenes podemos encontrar comunicaciones inadvertidas. De hecho la imagen, precisamente por su capacidad de reproducir -- lo real, nos puede encontrar con la "guardia bajada", puede --

aprovechar nuestra credibilidad, porque, como ya hemos indicado, la imagen solamente es la representación de la realidad, no es la realidad. Así pues:

- a) La imagen nos puede representar la realidad de un modo/ distinto a como es realmente (información halonada). El receptor atribuye a la cosa, lo que en realidad es del/ signo.

Aumenta los tamaños de las cosas, nos presenta otras -- texturas, nos ofrece ángulos insólitos.

- b) El receptor atribuye a la imagen lo que no es de la cosa (información clandestina) pero el emisor ha buscado/ ese efecto por la mediación técnica.

Un encuadre nos da una idea parcial de la realidad. Así si en un partido de fútbol las cámaras recogen aquella/ parte de las gradas que está semi vacía, aunque en otra parte exista mucho público, podemos llegar a la conclusión de que ha ido muy poca gente a presenciar el en--- cuentro.

- c) El receptor atribuye a la cosa lo que no es de la cosa/ pero el emisor no ha pretendido este efecto (informa--- ción inexistente).

Para aprender a leer la imagen es necesario conocer su naturaleza y lenguaje. Por eso la lectura de la imagen es resultado de un complejo proceso en el que hay que proceder gradual mente.

Creemos que se puede iniciar a la lectura de la imagen en/ la segunda etapa de EGB, ahora 3er. ciclo, siempre que se combine con los otros ejercicios a los que hacíamos referencia en

el apartado anterior.

OBJETIVOS:

- 1.- Desarrollar la capacidad de observación y retentiva.
- 2.- Hacer lectura de imágenes atendiendo a los contenidos/temáticos de las mismas.
- 3.- Hacer lectura de imágenes atendiendo a los códigos específicos de cada medio y sus modos expresivos. Considerar qué influencia pueden tener las intenciones expresivas del autor en el mensaje.
- 4.- Comprender que una imagen es siempre una parcela de realidad representada.
- 5.- Liberar la información contenida en una imagen.
- 6.- Realizar una lectura crítica y personal de las imágenes.
- 7.- Considerar el hecho de que la imagen puede estar manipulada y conocer algunas manifestaciones de manipulación.

ACTIVIDADES SUGERIDAS:

- 1.- Enumeración exhaustiva de todos los detalles de una imagen fotográfica, o una proyección de diapositivas, puede hacerse individualmente o en equipo, oral o por escrito. Después, comparar resultados y llegar a configurar el modelo de descripción más completo y exhaustivo que sea posible con los datos aportados por todos.
- 2.- Análisis de la imagen anterior según los parámetros de imagen fotográfica estudiados.

- 3.- Lectura global, "gestáltica", de una imagen fija, indicando por escrito los núcleos que han atraído su atención preferentemente consignando el orden. Hacer comparaciones con los compañeros. Determinar la frecuencia/de los núcleos que se han impuesto a la percepción, lugares preferentes y últimos.
- 4.- Uno de los ejercicios que De Bono utiliza para el desarrollo del pensamiento lateral nos va a servir a nosotros como actividad de lectura previa para liberar información en una imagen.
- ¿Cómo puede definirse la fig. nº 54 ? Se propone un - ejemplo:

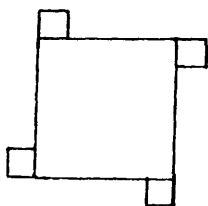


Figura n.º 54

Y se invita a los niños a que sigan trabajando en este sentido.

- 5.- Fraccionar una fotografía en X partes. Se entrega cada una de las partes a unos grupos de control, cuya función consiste en describir lo más minuciosamente posible los contenidos icónicos del fragmento de la fotografía que le ha correspondido, haciendo una descripción global en otro papel. Se recogen las descripciones pormenorizadas y se les entrega a un grupo experimental y las globales a otros. Se trata de saber si son capaces de reconstruir la imagen primitiva.
- Otra variante es entregar a un solo grupo experimental

1.188

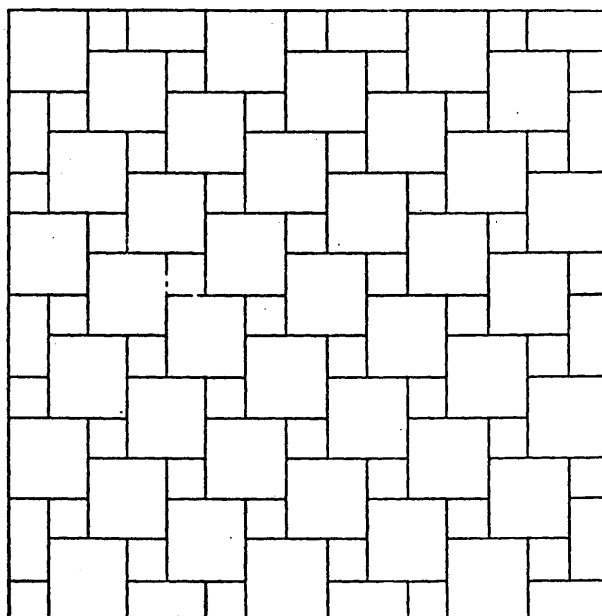


Figura n.º 55

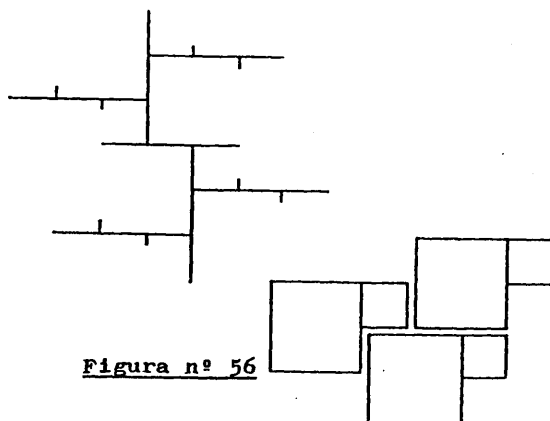


Figura n.º 56

Figura n.º 58

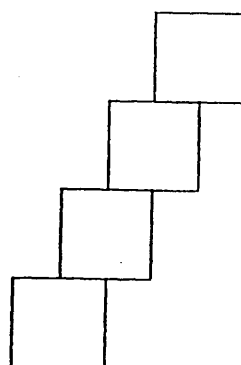


Figura n.º 57

ambas descripciones, la globalizada y la atomizada.

6.- Se forman en clase varios grupos de niños (vg. de 4 -- alumnos cada uno). A los grupos pares se les entrega - copias de una misma fotografía que deberán describir - de tal forma que otro grupo de compañeros pueda llegar a saber lo que la imagen contiene sin haberla visto an tes. Las descripciones realizadas por los grupos impa- res se les entrega a los pares y éstos deben dibujar - la imagen relatada teniendo en cuenta todos los elemen- tos descritos.

7.- Dividir mediante dos rectas una imagen en cuatro par- tes iguales. Indicar como se relacionan elementos de - una parte con los de las otras.

8.- Presentar una imagen en la que se haya recortado un -- cuadrado, que contenga una información que afecte sig- nificativamente<sup>a</sup> la comprensión del resto de la imagen. El alumno describirá la imagen incompleta e indicará - cuál es el mensaje, después se completará con el frag- mento sustraído y se leerá de nuevo.

¿Ha cambiado el contenido? ¿El significado? ¿Por qué? Se sacarán conclusiones.

9.- Realizar un reportaje fotográfico de un acontecimiento local por grupos de alumnos, cada grupo realizará su - trabajo según unas normas y limitaciones. Vg.: la fies- ta del colegio.

GRUPO 1: Deberá realizar el reportaje sólo con -- nos detalle, primeros planos y planos medios.

1.190

GRUPO 2: Lo hará sólo con planos americanos, enteros y generales.

GRUPO 3: Sólo podrá tomar escenas de clase, de participación en juegos y deportes y entrega de trofeos en los planos que desee.

GRUPO 4: Sólo escenas de representación artística, representaciones teatrales, recitado de poemas, dibujos..., a los padres hablando con profesores, discursos, presentaciones; no podrán recoger ningún tipo de entrega de trofeos.

GRUPO 5: Sólo recogerá el resto de manifestaciones de la fiesta no mencionadas para los grupos 3 y 4.

GRUPO 6: Sólo tomará la llegada al patio (1 escena) el día de la fiesta.- 1 escena de la fiesta/ en el patio, y otra escena del patio cuando ya no quede nadie antes de recoger las cosas.

Este ejercicio presenta muchas posibilidades, como son la división del trabajo, la organización de todo el material en el montaje del reportaje haciendo una selección conveniente..., pero la faceta que nos interesa - aquí es el conocimiento de cómo afecta la limitación de contenido (grupos 3, 4, 5), el estilo (grupos 1 y 2) y la finalidad definida (grupo 6) para la comunicación con imágenes para la transmisión real y objetiva de un hecho, dicho de otro modo cómo ha sido manipulada la información.

10.-Determinar los esquemas y parámetros culturales que --

hay insertos en las imágenes: Vg: esquemas estereotipados de conductas de familia, profesión, modelos de sociedad...

11.-Se puede analizar una película según la metodología del análisis transaccional y desde este punto de vista, con siderada como un elemento de carácter parental, deducir los mensajes configurados de "guión" que las películas pueden enviar. Consideramos que este ejercicio - probablemente resulte de difícil aplicación para los niños. En todo caso es de indudable utilidad para los educadores que tengan la misión de seleccionar películas para un público infantil y juvenil.

12.-Preguntar a los niños con qué personaje de un film se han identificado y por qué.  
Identificarse a sí mismo y a otras personas con los individuos que aparecen en las imágenes

13.-De tres periódicos diferentes de un mismo día recortar las fotografías que versen sobre un mismo tema. Después indicar qué diferencias existen entre ellas y formular hipótesis sobre la causa que ha influido en la distinta presentación gráfica de la noticia.

14.- Elegir varias fotografías en las que se puedan observar tipos de comunicación inadvertida. Determinar qué tipo de comunicación inadvertida se da. Razonar la res puesta.

15.-Reunir varias fotografías de anuncios o fijarse en --- spots publicitarios de TV, definir las comunicaciones/



inadvertidas, y hacer una crítica sobre la tendenciosidad publicitaria. ¿Cómo prevenírnos contra su influencia?

16.-Elige un anuncio en que se dé un aspecto narrativo y un aspecto temático. Explícalo.

17.-Mostrar a los niños una imagen fija que presente un aspecto narrativo y otro temático. Distinguir ambos. Razonar la respuesta.

18.-Un grupo de niños realiza una composición de anuncio publicitario en el que se introduce uno de los tipos de comunicación inadvertida. Otro grupo tiene que identificar el tipo de comunicación inadvertida introducida por sus compañeros. Posterior puesta en común y crítica.

19.-Catalogar todos los anuncios de una revista semanal según el sistema de persuasión que consideren que han utilizado los publicistas para "vender" su producto. Inventar una "contrapersuasión" para cada anuncio.

20.-Utilizando revistas viejas y recientes seguir la "historia" de la publicidad de un producto. Determinando los elementos icónicos y los verbales.

21.-Suprimir los elementos verbales de un anuncio y escribir "pies de foto" a la parte icónica restante.

22.-Diseñar un contenido icónico a la parte verbal de un anuncio.

23.-Convertir en "humorístico" ya icónica, ya verbalmente, el discurso de un personaje importante retransmitido - por TV, un anuncio publicitario, etc.

24.-Comparar un cartel publicitario y uno de propaganda política. ¿En qué se parecen, en qué se diferencian? --- ¿Cuáles son sus fines? ¿Cuáles sus medios?  
Realizar una transportación entre ambas.

25.-Compón un collage o un fotocuento con distintos anuncios publicitarios para presentar persuasivamente un nuevo producto.

26.-Inventa un spot en el que se induzca a la gente a que/ no compre un determinado producto anunciado, o a que - no compre ningún producto anunciado, o que se prevenga de la publicidad.

27.-"Ironizar" un mensaje icónico, ya sea publicitario o - de otro tipo.

28.-Describir los cuatro niveles de comunicación, según -- Busquets, en un relato narrativo icónico:

- Lectura de las imágenes singulares.
- Lectura de la narración.
- Lectura temática.
- Lectura del fondo mental.

Realizar este ejercicio sobre un mismo texto narrativo icónico por grupos. Después contrastar los resultados. Observar cómo posiblemente ante un mismo "texto" se -- pueden producir lecturas diferentes, sobre todo en los niveles de lectura temática y del fondo mental, dependiendo de quién lo lea.

- 29.-Recoger anuncios de revistas y otros tipos de imágenes, y clasificarlas en cuanto a qué receptores van destinadas: amas de casa, niños, jóvenes, personas indeterminadas, etc. ¿Qué características se aprecian en los mensajes atendiendo a los receptores a que van destinados? Estudiar específicamente los mensajes dirigidos al público infantil.
- 30.-Explicar a los niños en qué consiste la información subliminal, presentar imágenes en las que se da y hacer/ ejercicios prácticos para saber detectarla.
- Coleccionar imágenes con información subliminal.
  - Realizar una puesta en común sobre los efectos - que persigue la información subliminal.
- 31.-Un dirigente educador de "masas puede elaborar películas que generen teóricamente en los individuos ciertas "grabaciones" previstas. De acuerdo con ello, se podría elaborar un plan de programación de personalidades. Esta afirmación precisaría de una verificación experimental, por otra parte muy peligrosa por cuanto -- disminuiría la libre elección de la conformación de la propia personalidad, produciendo efectos sinérgicos -- con los ya conocidos factores que la dirigen. En cualquier caso, consideramos de utilidad la supervisión de los films destinados a la infancia así como la revisión urgente de las actuales categorías en función de las que se considera un film peligroso o apto para menores y que en ocasiones niega a los niños verdaderas/ obras de arte aunque les permite contemplar espeluznantes escenas, carentes de verdadero sentido artístico y

mucho menos de cualidades para la construcción productiva del organismo en formación que es el niño.

Dado que no es posible llevar a cabo un control/ eficaz de las películas, y si fuese posible, quién -- nos asegura que los criterios elegidos han sido los -- adecuados y cuáles son éstos, se hace inaplazable la/ difusión de la enseñanza de la lectura de la imagen./ De esta manera, evitaremos los males potenciales que/ puede acarrear la recepción de mensajes inadecuados -- por parte de los niños, al tiempo que promoveremos en ellos la suficiente capacidad crítica, de creatividad, de desarrollo de la inteligencia y de todos los valores humanísticos sustentados en esta tesis, mediante/ la constitución de la lectura de la imagen como punto/ de partida de un diálogo en el que, más allá del mero coloquio sobre una película, se formularán objetivos/ educativos y se propondrán nuevos contenidos de conocimiento cuando los niños consideren la necesidad de/ profundizar en ciertos temas que haya suscitado la -- lectura de imágenes.

ooo000ooo

- (1) METZ, C.- "Imágenes y Pedagogía".- En "Análisis de las imágenes".- Varios.- Tiempo Contemporáneo.- Madrid.- 1972.- -- Pág. 206 y 208.
- (2) BUSQUETS, U.- "Para leer la imagen".- Publicaciones ICCE.-- Madrid.- 1977.- Págs. 163-173.
- (3) BLUNT, A.- Citado por Louis Marín.- "La descripción de la -- imagen a propósito de un paisaje de Poussin".- En "Análisis/ de las imágenes".- Varios.- Tiempo contemporáneo.- Madrid.- 1972.- Pág. 239.

1.196

- (4) MOLES, A.- "Imagen y comunicación visual".- Comunicación,/  
nº 16.- Madrid.- 1972.- Pág. 61.
- (5) MITRY, J.- "Estética y psicología del cine".- Las formas.-  
Siglo XXI.- Madrid.- 1978.
- (6) BUSQUETS, U.- Opus cit. Pág. 61.- El subrayado es nuestro.

6.1.5.- LA IMAGEN COMO MEDIO DE EXPRESION

La imagen no sólo es un medio audiovisual de aprendizaje, ni un contenido de enseñanza, sino, y lo que tal vez sea más importante, un medio de expresión.

Tal vez sólo metodológicamente nos esté permitido esta división ya que ante todo la imagen es representación de la realidad interior o exterior que precisa la intervención de una mente humana para su epifanía y esta intervención no puede eliminar que algo del realizador quede expresado en ella. De alguna manera toda imagen es una expresión.

En este vasto dominio podemos ejercer nuestra elección:

- a) La imagen como expresión del interior del hombre.
- b) La imagen como expresión del mundo y de la sociedad.
- c) La imagen como expresión de otros contenidos de enseñanza.
- d) La imagen como código de comunicación.

Cualquiera de estos temas por sí mismo tiene una problemática tan interesante que exigiría un vasto y profundo estudio, nosotros por ahora no podemos detenernos, y sólo vamos a contemplar el apartado c) .

1.198

LA IMAGEN COMO EXPRESION DE OTROS CONTENI  
DOS DE ENSEÑANZA POR PARTE DE LOS ALUMNOS

De hecho los medios audiovisuales son expresiones de los contenidos de enseñanza. Sin embargo nuestra visión quiere profundizar en el tema desde una perspectiva diferente:

Una globalización de la enseñanza supone un juego interdisciplinar que por sí mismo origina un enriquecimiento sugerente/ y una economía de medios y de trabajo que aprovechan a las distintas materias con un esfuerzo menor, una motivación ascendente en el logro de la propia formación.

Se me antoja que toda la programación del curriculum escolar podría contemplarse desde la ventanilla estimulante del mundo de la imagen, como desde antaño ha sucedido con la palabra. No propugno disminuir el valor de la palabra en la enseñanza, - en primer lugar porque la lengua es el modo más eficaz y económico generalmente utilizado para comunicarse, sino introducir gozosamente el lenguaje de la imagen en el proceso de la comunicación educativa, crear centros de interés en torno suyo.

Algún ejemplo puede abrir perceptivamente sus posibilidades:

Imaginemos la cantidad de recursos humanos, materiales y formales que conlleva cualquier realización cinematográfica:

Si organizamos la realización de un 'corto' cinematográfico con un grupo de alumnos, podremos percibir cómo en el ejercicio se concitan una gran gama de diferentes actividades y pueden - quedar implicadas diversas disciplinas.

Se ponen en juego la distribución de actividades específicas que exigen una responsabilidad concreta y al mismo tiempo

1.199

se precisa una interrelación entre ellas, ya que de lo contrario no podría llevarse a cabo obra tan compleja.

El contenido del film podría versar sobre un aspecto concreto de cualquiera de las disciplinas. Vg:

- La vida en la ciudad (Área social, subárea: Convivencia)
- Los recursos naturales de la provincia, o la industria - en la ciudad (Área social: Geografía natural, humana etc)
- La expresión icónica de un relato escrito (Área de lenguaje)
- Los animales domésticos (Ciencia Naturales)
- Etc.

La escritura del guión literario y del guión cinematográfico está incardinado con el Área de Lenguaje; la decoración, con la Expresión Plástica; la interpretación de los actores, con la Expresión Dramática; la programación del presupuesto y el coste del film, con las Matemáticas; el trabajo en equipo para la realización, con la Dinámica de Grupos; la búsqueda de información y documentación, con las Técnicas de trabajo; en todo el proceso, pero especialmente el montaje, con el desarrollo de las capacidades creativas; la proyección del film, con la comunicación; la valoración crítica de la obra, con la evaluación. Esta larga lista no agota el contenido de sus posibilidades. Pero tal vez lo más característico sea el valor de atracción y motivación que emerge de la tarea, junto a la consecución simultánea de muy -- distintos objetivos.

Respecto a las matemáticas. No sólo las gráficas ayudan a la comprensión intuitiva de la expresión de resultados cuantitativos, sino que muchos conceptos pueden expresarse con ilustra-



## 1.200

ciones icónicas que ejemplifican y hacen más fácil su comprensión mediante el lenguaje intuitivo de la imagen. Muchos problemas tienen un carácter gráfico. La geometría por su realización en el espacio no es ajena a la imagen.

A continuación, recogemos un ejercicio propuesto por de Bono, en el que geometría, imagen y creatividad forman una red en la que confluyen sus objetivos.

El problema consiste en dividir un cuadrado en cuatro partes iguales, produciendo el mayor número de respuestas posibles. Este ejercicio ha sido propuesto a nuestros alumnos en una sesión de creatividad. Sus resultados se recogen en las páginas 1.202-03. Sólo se anotan las soluciones no repetidas, o sea, --aquéllas que han dado origen a una reestructuración diferente --del cuadrado.

Pretecnología, creatividad e imagen también están ligadas por múltiples asociaciones. Por ejemplo la construcción de dispositivos mecánicos (pretecnología) mediante un diseño gráfico (imagen) es un caso especial de solución de problemas (creatividad). El planteamiento del problema reviste múltiples fórmulas, desde el mejoramiento de un producto ya existente cuyo modelo se posee, hasta la proposición de la invención de un nuevo artefacto. En cualquier caso el profesor debe definir claramente el objetivo y en qué consiste la actividad. Así, si proponemos la construcción gráfica de un dispositivo para la recolección mecánica de la uva, el niño mediante el dibujo puede mostrar las diversas alternativas de dar expresión física a esa función.

Tal vez la relación didáctica entre Lengua e Imagen sea de las más fecundas. Hemos propuesto algunos ejercicios en los que un contenido icónico es expresado verbalmente y viceversa.

### 1.201

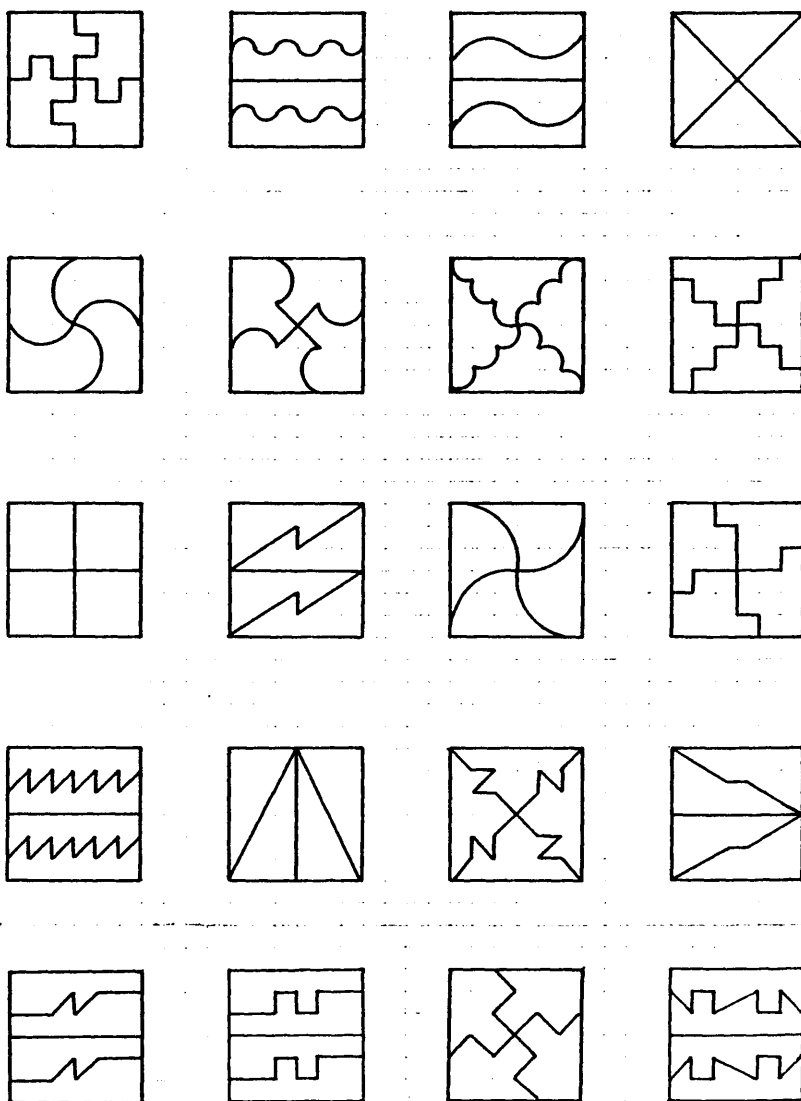
El estudio de los relatos verbo-icónicos nos ha sugerido/  
una serie de relaciones que recordamos:

- Complementariedad entre los dos términos.
- Subordinación de lo icónico a lo verbal.
- Subordinación de lo verbal a lo icónico.

Uno de los problemas más latentes entre Lenguaje e Imagen  
es la transmutación, en palabras de L. Marín, del relato literario al relato icónico.

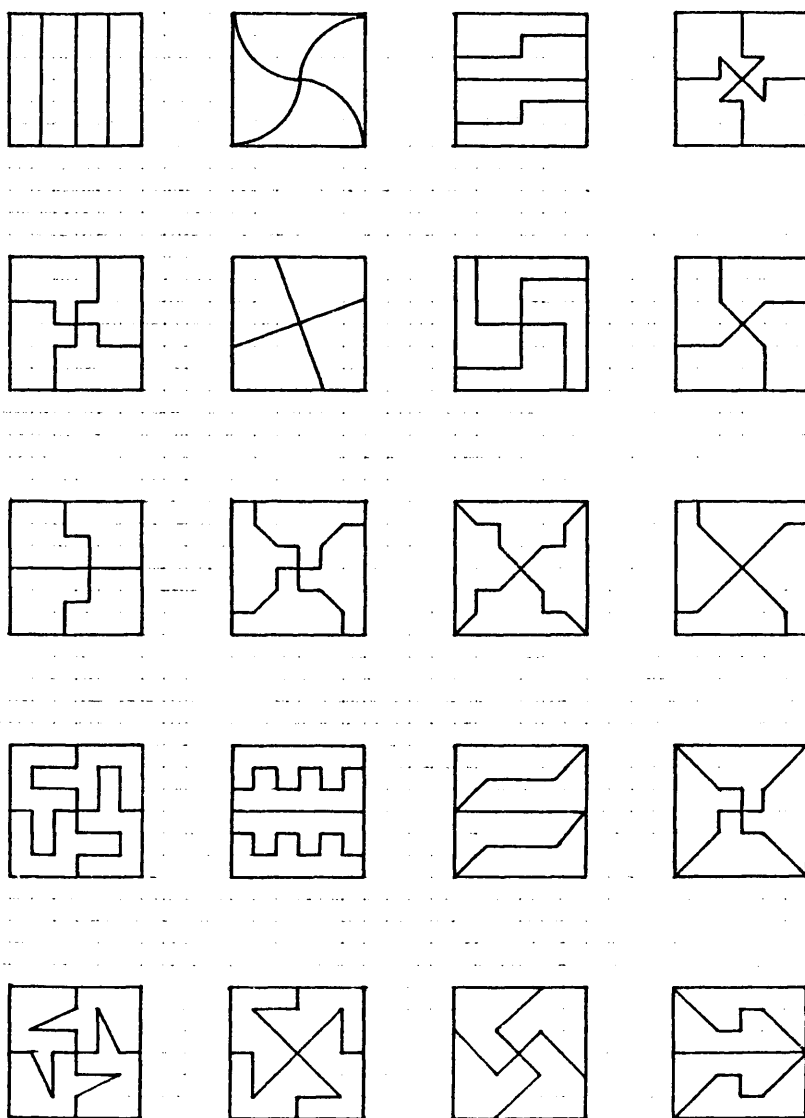
1.202

Figura n.º 59



1.203

Figura n.º 60



**6.1.6 EL CINE-FORUM DE NIÑOS**

El cine-forum es una puesta en común de la "lectura" o lecturas individuales de una película. Mediante la confrontación de estas lecturas se puede llegar a una más profunda comprensión / del film, enriqueciéndolo o, en su caso, corrigiendo nuestra propia lectura, y expresando así mismo nuestra visión como una aportación para la "inteligencia" del film del resto del grupo.

Hablar de cine-forum, en general, es una empresa harto difícil y, posiblemente, realizar un esfuerzo, en parte, inútil. / Así pues, nos encontramos con un tipo de cine-forum homogéneo en cuanto a los sujetos, escolares de 2ª etapa de E.G.B., y habitual en cuanto a su frecuencia, frecuencia referida a la proyección (vg. cada dos o tres semanas) y a la asistencia de los / mismos niños; y cuyo ámbito sea intra o intercolegial.

Si consideramos la actividad de cine-forum como una actividad habitual (el realizado alguna vez es solamente una anécdota), es preciso hacer una programación adecuada:

- Determinar los objetivos generales que se quieran conseguir con dicha actividad.
- Programar y elegir las películas.
- Fijar un calendario: determinar día, hora y lugar.
- Preparación de las sesiones de cine-forum.
- Realización de las mismas.

Para conseguir los mejores frutos de esta actividad es preciso operar progresivamente y avanzar no según un esquema prefabricado, sino atendiendo a las características del auditorio.

- las primeras sesiones corresponderán a un período de ini

ciación, en el que el tipo de problemática presentado por él directamente debe ser atrayente pero no dificultosa. Como a ve--ces, tal vez lo más difícil es "romper a hablar", puede ser conveniente hacer uso de cuestionarios individuales e iniciar por/ alguna de las preguntas posteriormente el debate. El tipo de --cuestionario puede basarse sobre la película en concreto o pue--de ser general para cualquier película.

Al final del tema presentamos los dos tipos de cuestiona--rios. El que versa sobre la película "La isla del Tesoro" está/ inspirado, en parte, en el que M<sup>a</sup> H. Puiffe propuso con fines / de investigación experimental para la película "Therese Desqueyroux". (1) Es interesante utilizar este tipo de cuestionario --por varias razones:

- Llama la atención al espectador sobre determinados momentos concretos. El niño puede darse cuenta que hay muchos datos, y seguramente muy interesantes, que no los ha percibido o que / no los recuerda. De alguna manera se exige un mayor grado de --apertura y atención en la próxima asistencia a la proyección de un film.

- Se puede cumplimentar rápidamente, ya que sólo se trata/ en la mayoría de las preguntas, de marcar una cruz para la solu--ción que se estime correcta.

- Existen preguntas de tipo de opinión, a partir de las --cuales se puede iniciar un debate.

- El conocimiento de la respuesta correcta a preguntas, cuya contestación es única y por tanto no opinable, puede obtenerse casi inmediatamente, lo que supone un estímulo.

- Propone diferentes tipos de preguntas que introducen suavemente la preocupación por diversos aspectos cinematográficos/

y los relaciona. Vg.: Las preguntas 4 y 5.

- Si se recogen los cuestionarios se pueden hacer estudios realmente interesantes.

Si para todo cine-forum es preciso que el director vea con anterioridad la película, cuando se utilice este tipo de cuestionario es imprescindible; e incluso, tal vez, tenga que visionarla más de una vez, al menos, hasta que adquiriera destreza.

La desventaja que ofrece es que en un principio los niños/ pueden considerar el rellenar el cuestionario como una actividad de tipo escolar. Pero aquí la habilidad del director debe/ saber sacar a flote las ventajas que tiene y exponerlas a los / asistentes.

El cuestionario general, aplicable a cualquier película, tiene la ventaja de poder convertirse en guía para el debate de -- cualquier película y no es preciso que se escriban las respuestas. Se tienen ahí para saber con toda certeza lo que se pregunta.

Período de consolidación y avance: Los niños participan en las sesiones de cine-forum de una forma activa y más abierta; ya no es preciso atenerse a esa especie de guía mediante -- cuestionarios. Los mismos niños presentan los problemas y buscan soluciones. El director del cine-forum debe saber qué se pretende y organizar las preguntas, las intervenciones, etc. para que no se desvíen los muchachos del auténtico análisis de la película, pero se debe de intervenir lo menos posible; debe adaptar / un rol de moderador de los debates simplemente.

Se proponen lecturas desde diversos ángulos de vista: siguiendo a un personaje, o cómo es resuelto un problema.

En el período anterior ya debió iniciarse el conocimiento/

de ciertos rudimentos técnicos y expresivos cinematográficos. -  
Vg.: la planificación. En este se debe avanzar en dichos conoci  
mientos y en el lenguaje de la imagen y el relato fílmico.

Período de proacción: Los propios niños se hacen cargo del  
cineforum progresivamente:

- Un grupo de ellos visionan las películas antes de la pro  
yección colectiva y se establecen las bases entre todos de cómo  
ha de llevarse el cineforum: ¿qué tipo de análisis es el adecua  
do, qué tipo de preguntas han de formularse? ¿Cómo se puede su-  
gerir la participación de sus compañeros? Etc.

- Documentación particular sobre la película, director, ac  
tores, etc.

- Documentación general sobre temas de cine.

- Realización de alguna pequeña experiencia fílmica en su-  
per-8.

El director tiene aquí en este período que desempeñar un -  
papel de orientador y de control. El rol a desempeñar es comple  
jo y delicado. Está iniciando el nacimiento de cine-clubs juve-  
niles apenas sin darse cuenta y para ello es necesario la prepa  
ración de nuevos directivos y esa preparación debe atender a:

- Conocimientos cinematográficos.

- Aprendizaje de lecturas de films desde distintos ángulos.

- Información de distribuidoras de películas, y cómo debe/  
procederse en los contactos.

- Hábitos de organización autónoma y responsable.

- Dirección de cineforums.

- Conocimiento del proceso de los mismos.

- Sensibilidad y búsqueda de nuevas orientaciones.



- Actitudes de colaboración y participación.
- Contactos con expertos en cine y cineforums y con otros/cineclubs.

... Así pues, podemos pasar de hacer cineforums a preparar el nacimiento de cineclubs juveniles.

Metodología: En nuestro trabajo de cineforums con niños, - llevados a cabo con una frecuencia de cada dos o tres semanas./ Hemos procedido, una vez seleccionadas las películas y visionadas con anterioridad a la proyección colectiva, de la siguiente forma:

1º) Antes de iniciarse la proyección:

- Se explica un determinado aspecto del lenguaje cinematográfico tomando unidades de información muy pequeñas. Vg.: ¿Qué es un plano? Clases de plano. Las angulaciones. La iluminación, etc. Nos ayudamos de esquemas en un retroproyector o de imágenes fílmicas en super-8 de películas del mercado o realizadas - por los propios niños en otros cursos. La información está muy seleccionada, es muy concreta y la duración no supera nunca los cinco minutos. No se olvide que se utilizan unidades mínimas de información.

- En los tres o cuatro minutos siguientes se introduce el film que vamos a ver: Breve noticia de quién es el director, -- los actores, etc. Se les puede llamar la atención sobre algún - aspecto que puede ser interesante para el cineforum posterior.

Se les sugiere que estén atentos desde la primera imagen - proyectada y que se fijen en la película para distinguir o apreciar en el film la unidad informativa explicada al principio.

- Se inicia la proyección una vez que los asistentes estén

en silencio. No se debe interrumpir la proyección o explicar algo durante la misma. Todo el material de proyección debe estar perfectamente preparado y prevenir posibles eventualidades; debe procederse con rapidez en el cambio de rollos. Por diversas razones debe procurarse no perder tiempo en estos menesteres y, sobre todo, no improvisar. Lo que no implica un desprecio por la capacidad de improvisación que puede ser muy útil en repetidas ocasiones. Queremos decir que todo debe prepararse y preverse de antemano.

2º) Terminada la proyección, se inicia inmediatamente el cineforum propiamente dicho:

- Evocación. Estamos de acuerdo con Camelin, A. Bazin y -- Max Egly en que el debate debe iniciarse a partir de las impresiones de los espectadores, porque el film crea un impacto de tipo emocional, generalmente, que hay que liberar al principio/ y porque estas impresiones marcan los centros de interés a partir de los cuales se puede iniciar el debate.

- Contenido:

- ¿Qué historia nos ha contado el director del film?
- ¿Qué nos ha querido decir con esa concatenación de "hechos de imagen"?
- Entresaca algunos ejemplos relacionados con la unidad informativa. ¿Con qué finalidad los ha utilizado el director?
- Buscar elementos centrales significativos y estructurales a partir de los cuales se pueda leer el film

- Conclusión y crítica:

- ¿Cuál es la idea general de la película?
- ¿Cómo ves tú el problema planteado?

## 1.210

- ¿Cómo lo hubieras resuelto?

Para fases avanzadas, proponemos otras alternativas:

Trabajos en grupo: Se distribuyen los espectadores libremente en grupos de 4 a 8 miembros:

- El director ha seleccionado cuidadosamente un tipo de problemas que plantea el film y todos los grupos lo analizan durante unos diez minutos. Pasado este período de tiempo se ponen en común las conclusiones a las que se han llegado.

- Una idea central se subdivide en distintos aspectos; cada grupo analiza la idea desde una de las perspectivas fijadas.

- Los mismos grupos cada uno por sí mismo plantea el problema e intenta darle solución.

La lectura creativa de films: Primeramente es necesario hacer una lectura comprensiva del film y a continuación se presentan propuestas de análisis de la película mediante lecturas alternativas y/o simultáneas desde uno o varios puntos de interés. Citamos a continuación algunas tareas de análisis para la lectura creativa del film:

- Interpretación del film desde la dinámica de uno o varios personajes. ¿Llegamos a las mismas conclusiones si intentamos estudiar el film desde el punto de vista exclusivo de un personaje u otro? ¿Y si lo estudiamos a través de sus interrelaciones?

- ¿Qué escenas suprimirías para que la historia se hiciera más compleja y resultara más interesante al espectador?

- ¿Qué peripecias añadirías a una escena o a un personaje/

### 1.211

para que se enriqueciera la visión de ese personaje, la escena/  
o el film?

- Si suprimimos la intervención de un personaje secundario  
cómo afecta este hecho a las relaciones de los demás personajes  
y al sentido de la historia.

- Confrontar las diversas lecturas de un film realizadas -  
por diversos espectadores ¿Son convergentes? ¿Son divergentes?/  
¿En qué convergen y en qué se separan? ¿Surge una nueva lectura  
global? ¿Se puede intentar una nueva lectura diferente a las de  
más? ¿Nos hemos encontrado con elementos ocultos en el relato -  
fílmico y que explican muchas de las relaciones ocultas para no  
sotros?

- Poner títulos distintos a la obra fílmica y elegir entre  
todos el nuevo título que se considera más adecuado

- ¿Con qué imágenes anticipativas hubieras iniciado la pe-  
lícula? ¿Con cuáles conclusivas la hubieras terminado? ¿Qué so-  
lución hubieras dado en las imágenes finales al problema plan--  
teado?

- Mediante qué escenas se expresa el mundo anímico o una -  
relación interpersonal entre los personajes.

- ¿Qué imágenes expresan una determinada idea?

- Supón que quieres dejar al espectador la resolución del/  
problema: ¿qué imágenes finales, o acaso iniciales, o interme-  
dias, eliminarías? ¿Podrías conseguir el mismo efecto alterando  
el orden de alguna secuencia o el gesto de uno o varios persona  
jes?

- ¿Qué truco hubieras utilizado tú en vez del empleado por

1.212

el director, para que resultará, según los casos, más efectista/ o más natural?

- ¿Cuál sería la forma más convencional o conveniente y -- cuál la más original de interpretar el film?

- ¿Qué escena te ha parecido la más original por el contenido de sus imágenes o los medios técnico-expresivos utilizados?

- ¿El contenido y problemática de la obra fílmica es vulgar u original? Si es vulgar, ¿cómo lo habrías convertido tú en original?

- Busca ideas semejantes y opuestas entre sí en el film; - lo mismo con personajes, escenas, iluminación, etc.

- Imagínate que eres tú un nuevo personaje del relato fílmico, ¿qué relaciones tendrías con los personajes existentes?, ¿de parte de quién estarías?, ¿cuáles serían tus funciones?, -- ¿con qué personajes entrarías en colisión?, ¿afectaría tu presencia a la historia?, ¿se entendería de forma diferente?, ¿en/ qué escenas intervendrías?

- Hacer comparaciones con otras películas del mismo director, o cómo en otras películas ha sido planteado y resuelto un tema similar.

Esta muestra, si bien es amplia, no es, ni con mucho, completa. No todas las preguntas son oportunas para todas las películas; cada cual requiere un comportamiento distinto y tiene -- sus propias exigencias. Las preguntas deben ser lo suficientemente claras y adaptadas a los niños con los que se realiza el cineforum.

En definitiva el análisis creativo de una película puede -

### 1.213

resumirse en dos alternativas que a veces pueden simultanearse:

- Diversas lecturas desde un mismo o distinto punto de vista.
- Diálogo creativo entre la realización hecha por el director y la que haríamos nosotros. Esta puede centrarse en/aspectos organizativos del film o en aspectos técnico-expresivos.

El director de un cineforum debe hacer ejercicio de su ---  
creatividad conjugando la unidad del programa, siendo fiel a --  
los objetivos propuestos y, al mismo tiempo, combinando la va--  
riedad de enfoques, métodos y actividades que hagan cada vez --  
más atractivos los cineforums.

El director del cineforum es el que tiene que organizar su  
propio método, su propio modelo de análisis, y su actitud y ha-  
bilidades serán elementos decisivos para el éxito del debate,/  
porque en definitiva, como se ha dicho, es el pedagogo o el ---  
maestro el que hace buenos los métodos.

- (1) PUIFFE, M<sup>re</sup> H.-"Therese Desqueyroux y sus espectadores".-  
En "Imagen y Comunicación.-Fernando Torres, Editor.- Va-  
lencia.-1.973.-Pags.: 141-151

1.214

ANÁLISIS DE UNA PELÍCULA

FICHA TÉCNICA: 1.- TÍTULO

2.- DIRECTOR:

PRODUCTOR:

3.- ACTORES PRINCIPALES:

4.- GÉNERO:

NACIONALIDAD:

CUESTIONARIO: 1.- ¿Qué representa la 1ª imagen de la película?  
¿Y la última? ¿Existe alguna relación entre -  
ellas?

2.- Según las primeras imágenes del film cómo pen-  
sabas que iba a desarrollarse el relato del -  
film.

3.- Escribe una reseña o resumen del contenido del  
mismo:

4.- ¿Cuál es el tema principal de la película?

5.- ¿En cuántas partes dividirías el film? (Pon--  
les título)

6.- ¿Dónde se desarrolla la acción?

7.- ¿Cómo describe los ambientes?

1.215

8.- ¿Qué escena te ha causado más impresión? ¿Por qué?

9.- ¿Con qué personaje te has identificado? ¿Por qué?

10.- ¿Qué idea fundamental o mensaje se desprende del film?

11.- ¿Cómo se comportan los personajes principales? ¿En qué hechos podemos apoyarnos para aprobar su conducta?

12.- ¿Cuáles son las razones por las que obran los personajes principales?

13.- ¿La película ayuda a una mejor comprensión de las cosas y de los seres humanos? Razona/ tu respuesta.

14.- Escribe un final distinto para la película:

15.- ¿Qué peripecias le añadirías tú al film para que éste resultara más interesante? ¿Suprimi



1.216

rías alguna escena o plano con esta misma fi  
nalidad?

16.- Pon otro título a la película:

17.- Emite un juicio crítico de la misma:

18.- Hazte una pregunta y contéstala. (Pregunta y  
respuesta han de ser originales):

Escribe tu nombre y apellidos \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_

Profesión de tu padre \_\_\_\_\_

1.217

ANALISIS DE LA PELICULA "LA ISLA DEL TESORO"

Nombre y apellidos \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Colegio \_\_\_\_\_

Profesión del padre \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO: (Pon una cruz en la mejor respuesta según tu parecer):

1.- ¿Qué representa la primera imagen de la película?:

- ¿El mar?..... \_\_\_\_\_
- ¿El niño y el capitán de los piratas?..... \_\_\_\_\_
- ¿El plano de la isla del tesoro?..... \_\_\_\_\_
- ¿Paisaje urbano?..... \_\_\_\_\_

2.- ¿Cómo se representa al principio de la película la noche --  
londinense?

- Clara..... \_\_\_\_\_
- Oscura..... \_\_\_\_\_
- Brumosa..... \_\_\_\_\_
- Preferentemente realista..... \_\_\_\_\_
- Preferentemente simbólica..... \_\_\_\_\_

3.- ¿Según las primeras imágenes del film cómo pensabas que iba  
a ser el relato de la historia?

- Fácil de seguir..... \_\_\_\_\_
- Complicado pero inteligible..... \_\_\_\_\_
- Confuso..... \_\_\_\_\_

4.- ¿Cómo es la iluminación desde que muere el capitán de los -  
piratas hasta que llega la guardia?

- Suave..... \_\_\_\_\_

- Brillante..... \_\_\_\_\_
  - Con grandes contrastes de luces y sombras..... \_\_\_\_\_
  - En contraluz..... \_\_\_\_\_
  - Normal..... \_\_\_\_\_
  - Oscura..... \_\_\_\_\_
- 5.- ¿Qué impresión te ha causado esta escena y su iluminación?
- Desagradable..... \_\_\_\_\_
  - Vulgar..... \_\_\_\_\_
  - Tranquilizante..... \_\_\_\_\_
  - Inquietante..... \_\_\_\_\_
  - Angustiosa..... \_\_\_\_\_
- 6.- El diálogo mantenido entre Jim y el náufrago es:
- Original..... \_\_\_\_\_
  - Sin significación..... \_\_\_\_\_
  - Un nuevo elemento que nos da datos para entender las escenas siguientes..... \_\_\_\_\_
  - O que nos confunde impidiéndonos una comprensión adecuada de las próximas imágenes..... \_\_\_\_\_
  - Normal..... \_\_\_\_\_
- 7.- En esta película dónde se produce la piratería:
- Dentro del mismo barco por amotinamiento..... \_\_\_\_\_
  - Venían preparados según un plan antes de embarcar..... \_\_\_\_\_
  - Surge espontáneamente como consecuencia de la -- avaricia..... \_\_\_\_\_
  - La fomentan ciertas actitudes del capitán..... \_\_\_\_\_
- 8.- ¿Qué mueve a Jim?
- La codicia..... \_\_\_\_\_

- El espíritu aventurero..... \_\_\_\_\_
  - La bondad..... \_\_\_\_\_
  - El deseo de comunicarse con otros hombres..... \_\_\_\_\_
- 9.- ¿Qué mueve a John Silver?
- La codicia..... \_\_\_\_\_
  - El espíritu aventurero..... \_\_\_\_\_
  - La bondad..... \_\_\_\_\_
  - El deseo de comunicarse con otros hombres..... \_\_\_\_\_
- 10.- ¿Qué relación humana existe entre los hombres del barco?
- La amistad..... \_\_\_\_\_
  - La venganza..... \_\_\_\_\_
  - La envidia..... \_\_\_\_\_
  - La lucha por la conquista del tesoro..... \_\_\_\_\_
  - Otra (citarla)..... \_\_\_\_\_
- 11.- ¿Qué escena te ha causado más impresión?
- Cuando se le aparece el naufrago a Jim..... \_\_\_\_\_
  - Cuando llega Jim al refugio y no encuentra a los suyos..... \_\_\_\_\_
  - Cuando sube al mástil del barco el niño para librarse de su enemigo..... \_\_\_\_\_
  - Otra distinta a las citadas..... \_\_\_\_\_
- 12.- ¿Cuánto tiempo ha durado según tú la estancia de los personajes en la isla? (indicar una cifra):
- ..... días
- ..... semanas
- ..... meses
- ..... años
- 13.- ¿Qué personaje del film te hubiera gustado interpretar?
- Jim..... \_\_\_\_\_

1.220

- El capitán del barco.....
- El almirante.....
- El médico.....
- John Silver.....
- El naufrago.....
- Otro.....(rellenar).

14.-Terminarías la película de otra manera

- SI.....
- NO.....
- En caso afirmativo
- Quedándose John Silver en el barco.....
- Marchándose Jim con el tesoro del Pirata.....
- Repartiendo el tesoro entre todos por partes ---  
iguales.....
- Otra.....(rellenar).

15.-¿A qué género cinematográfico pertenece esta película?

- Bélica.....
- Aventuras.....
- Religiosa.....
- Histórica.....

16.-¿Qué te ha aportado esta película?

- Un conocimiento sobre las costumbres de una época y concretamente sobre la piratería.....
- ¿Cómo es el mar y una isla?.....
- El comportamiento de los hombres ante diversas situaciones y cuáles son los motivos que los mueven.....
- Otras.....(rellenar).

6.1.7.-EL TALLER DE IMAGEN

El profesor puede convertir sus clases de imagen en un taller. ¡Qué hermosa aventura! Pero en todo caso la creación de un taller de imagen para actividades extraescolares o escolares es una experiencia creativa y de formación de extraordinario valor.

A. Bisquert Santiago nos relata lo que es un taller de artes plásticas:

"A veces vienen al taller visitas con la curiosidad de saber qué hay en él. Vienen cuando ya no hay niños, porque entonces pueden recorrerlo con tranquilidad, observar todos los detalles... las obras de los niños, rebuscar los archivos... apuntar listas de materiales, distribuciones... Yo les miro y les digo: "No, esto no es un taller, esto es sólo un lugar... el taller -- son los niños, el taller es una ideología, es -- una forma de trabajo, es un tiempo de creación, es una dinámica peculiar de cada grupo; el taller es el arte que llevan los niños dentro de sí, es una forma de asegurar su personalidad, el taller es libertad y esfuerzo..., y es el drama/continuo de la vida, porque es el realizarse día a día", (1).

Lo que relaciona al taller con la creatividad, lo que convierte al taller en un medio inapreciable para el desarrollo de la capacidad creativa, dejando su impronta en el comportamiento y en la sensibilidad del artista que todo niño lleva dentro, lo que realmente hace que abra las puertas a la creación es:

- El contacto directo con los materiales. Se aprende a través de la experiencia. Pero los materiales en sí mismos son tan inertes como manejables. Están ahí dóciles y rebeldes. Disponibles para quien quiera jugar con ellos.

### 1.222

- Cada uno puede aprender por sí mismo y de los otros niños del grupo.

- El carácter de experimentación.

- La autonomía de acción, de organización de sus tareas y/la formulación de sus propios objetivos o los del grupo.

- El respeto a las obras de los demás.

- La búsqueda de innovaciones.

- La libertad de elección, según sus propios intereses.

- El desarrollo de la autoexpresión.

- El desarrollo de las capacidades y habilidades hasta la medida que cada uno se proponga conseguir.

- El carácter de libertad y responsabilidad.

- La sensibilidad ante los problemas mediante la observación de la realidad o el arte. En el revoltijo que supone el cómo hacer algo, cómo expresar plásticamente una idea, el niño, porque está en contacto con la realidad que le rodea, encuentra los datos y éstos le pueden llevar a definir el problema con precisión, buscar las ideas para encontrar la solución y decidir, aceptar o rechazar dicha solución. Podrá abandonar su tentativa o podrá volver a empezar.

- Su carácter práctico y funcional.

El taller se debe organizar no sólo con los niños, para los niños o desde los niños, sino fundamentalmente por los niños. Porque nada se ama tanto como la propia obra y el taller debe ser la obra de los niños. Pero esta actitud no es fácil para el educador, ni mucho menos cómoda. El profesor no debe inhi

### 1.223

birse; su sola presencia respetuosa, su actitud de aprendizaje, su ayuda sin reservas y sin imposiciones, su intervención cuando se le necesite, su asesoría cuando se la requiere, su orientación, su actitud de servicio, se convierten en un estímulo -- permanente para la autocreación de los niños.

En esta actitud de experimentación y búsqueda que debe presidir toda filosofía y actividad del taller de imagen se desarrollan capacidades típicamente creativas.

Dentro del taller de imagen pueden establecerse distintos tipos:

- Un taller de imagen general, en que las distintas posibilidades de creación y formas icónicas, técnicas, etc., conviven juntas. Así no sólo aprenden unos niños de otros, sino que los niños pueden probar sus capacidades en uno u otro terreno o pueden especializarse en uno según sus intereses. La amplitud de experiencias se multiplica.

- Taller de imagen específico:

- Expresión plástica.

- Cine.

- Fotocuento.

- Técnicas de expresión:

. Oleo.

. Acuarela.

. Ceras.

. Rayado.

. Tramas.

. Etc.

La orientación del taller puede ser muy variada. Habrá grupos que se preocuparán del perfeccionamiento de su propia técnica



ca, otros ensayarán nuevas posibilidades dentro de una forma -- icónica determinada, otros combinarán conquistas en uno u otro/ campo, otros indagarán en nuevas fórmulas de trabajo.

Si consideramos el taller como un centro de investigación/ y experimentación muchos de los ejercicios propuestos en nues-- tros anteriores apartados podrían recogerse aquí.

Todas las actividades de las diversas formas icónicas que/ han servido de base para nuestra investigación, pueden utilizar se en el taller de imagen bajo la misma o distinta óptica.

Pero, incluso, los propios niños, y esto es lo más valioso podrán proponer sus propias actividades. Muchas de ellas surgi-- rán espontáneamente, se derivarán unas de otras, vendrán como - las cerezas, engarzadas.

Por encima de las realizaciones, de los productos consegui dos, algunos de los cuales pueden alcanzar un alto valor artísti-- co; por encima de las habilidades adquiridas está el fomento/ libre de actitudes favorables hacia la experimentación, la in-- vestigación, la "penetración" en la verdad estructural. Aquí -- más que nunca es cierta la frase de Picasso "Primero encuentro, luego busco". Porque el placer que proporciona el descubrimien-- to de algo --a veces, se produce el descubrimiento de nosotros - mismos-, de alguna faceta, habilidad o cualidad no percibida -- hasta entonces, nos impulsa a la acción de buscar, de investigar. El maestro, con frecuencia, prevé lo que el niño puede encon-- trar, sin que éste lo sepa, su labor debe ser preparar ese en-- cuentro, inaugurador de tantos gozos, promesa de tantas conquis tas.

El taller debe estar incardinado dentro del ambiente natu--

ral y social donde se desarrolla el niño. Y esta cercanía con - las cosas debe convertirse en un juego, como tan admirablemente supo expresar R. Tagore: "En las playas de todos los mundos se/ reúnen los niños... Hacen casitas de arena y juegan con las -- conchas. Su barco es una hoja seca y lo botan sonriendo en la - vasta profundidad marina. Los niños juegan en las playas de to- dos los mundos", ( 2 ).

El taller de imagen, como cualquier otro taller, sólo pro- gresará, cuando se convierta en un lugar predilecto del niño, - cuando su actividad sea una llamada -vocación- permanente, cuan- do se pueda exclamar con el niño de R. Tagore, de nuevo, "¡Quién fuera jardinero para cavar y cavar toda la tarde en el jardín - sin que nadie me quitara!", ( 3 ).

- (1) BISQUERT SANTIAGO, A.- "Las artes plásticas en la escuela".- Breviarios de Educación.-INCIE.-Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.- Madrid.-1.977.- Pag. 161-163.
- (2) TAGORE R.- "La luna nueva".-Losada.-Buenos Aires.- 1.976.-- Pag. 90.
- (3) TAGORE, R.-Opus cit. pag. 129.

1226

"..... con estos versos no se pue  
de legislar. Pero el poeta es un ciu  
dadano, subdito y tributario de la  
luz, que no ha venido al mundo a le-  
gislar. Sin embargo el poema vale -  
tanto como la luz".

(León Felipe)

6.2.- Aplicaciones técnicas.

6.2.1.- Creatividad e imagen.

#### 6.2.1.1.-POSIBILIDADES CREATIVAS DE LA IMAGEN

Osborn ha formulado una serie de preguntas, basadas en los principios creativos para estimular nuevas ideas.

Torrance ha utilizado este procedimiento como estímulo productivo, para mejorar, por ejemplo un juguete (1).

- ¿Qué sucedería si lo hiciéramos más grande? (AUMENTO).
- ¿Qué sucedería si lo hiciéramos más pequeño? (DISMINUCION)
- ¿Qué podríamos añadirle? (ADICION).
- ¿Qué sucedería si le quitáramos algo? (SUSTRACION).
- ¿Qué sucedería si lo cambiáramos por otra cosa en su lugar? (SUSTITUCION).
- ¿Qué sucedería si lo descompusiéramos? (DIVISION).
- ¿Cómo podríamos reorganizarlo? (REORGANIZACION).
- ¿Qué sucedería si lo multiplicáramos? (Pares, grupos, etc)
- ¿Qué sucedería si cambiáramos su posición? (INVERSION).
- ¿Qué sucedería si lo hiciéramos de otra clase de material? (MATERIAL).
- ¿Qué sucedería si lo dotáramos de movimiento, olor, luz, sonido, color, o en su caso, lo suprimiéramos? (Recursos sensoriales: movimiento, luz, olor, sonido, etc.).
- ¿Qué sucedería si cambiáramos su forma? (FORMA).
- ¿Qué sucedería si lo hiciéramos más fuerte, grueso, alto, etc., o sus contrarios? (ADAPTACION).
- ¿Qué sucedería si lo destináramos para otros usos? (ÓTROS USOS).

Torrance ha ilustrado estos principios para el desarrollo/ de nuevas ideas creativas aplicándolas a las modificaciones del cuadrado, según la figura 61 (2).

1.228

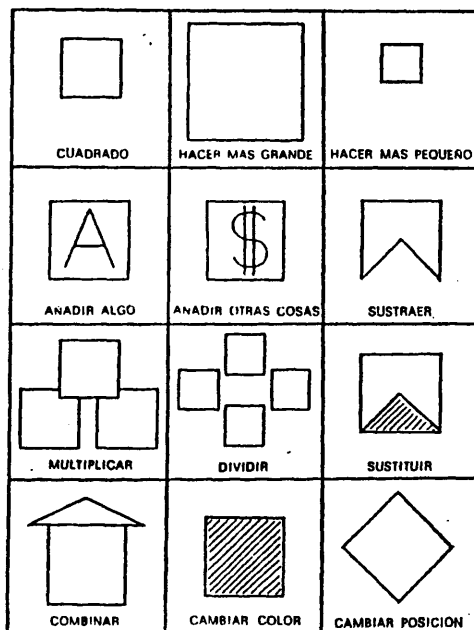


Figura n.º 61

Probablemente esta estrategia de producción creativa de -- nuevas ideas pueda utilizarse en todo tipo de contenido. Por -- nuestra parte, nos fijaremos en su aplicación al campo de la -- imagen. Los principios del desarrollo de las nuevas ideas creativas son susceptibles de ser aplicadas a las imágenes singulares y a las concatenadas, y más particularmente, a éstas, articuladas en un relato. Podremos observar, incluso, cómo a lo largo de nuestra breve exposición, se integran nuevos principios, / o como aquellos, adquieren una nueva dimensión y significación.

Cuando el realizador de una imagen (fotógrafo, dibujante, / pintor, director cinematográfico...) inicia su tarea, se encuentra con que dentro del amplio campo perceptivo o imaginario ha / de elegir un contenido icónico para representarlo. Esa elección es producto, entre otras cosas, de su sensibilización ante el -

problema. Y esta sensibilidad de dar forma al contenido persiste a lo largo del proceso de la producción de la imagen.

Si queremos representar la figura humana, podemos situarla perdida en el horizonte en un PGL, casi como un punto, o elegir un primerísimo primer plano de sus ojos. Pero estos mismos ojos pueden ocupar un primer término llenando todo el fotograma, o surgir chispeantes y diminutos entre las sombras en un término/medio o último (Magnitud: GRANDE-PEQUEÑO). Pero además, el pintor, el creador de comic, el realizador de un "fotocuento" puede jugar con el tamaño y el formato. En el laboratorio fotográfico podemos ampliar o reducir una fotografía en su totalidad o una de sus partes.

Antes de producir un fotograma podemos incluir en él nuevos elementos no previstos en un principio, o sustraer otros. En una imagen cualquiera podemos recortar un fragmento y esta sustracción puede o no afectar significativamente el mensaje. ¡Cuánta información icónica ha sido bárbaramente mutilada con una finalidad concreta!

Mediante el encuadre podemos incluir o excluir elementos de la imagen en el plano.

El fotomontaje ilustra, tal vez como ninguna otra técnica, el principio de la sustitución. Josep Renau en su *The American Way of Life* recoge uno de sus fotomontajes titulado "¡Oh, qué maravillosa guerra!", subrayando sarcásticamente el cínico verso de Guillaume Apollinaire "¡Ah, Dios, qué bonita es la guerra!". En uno de los fotogramas de una alegre película sobre la segunda guerra mundial, tres jóvenes militares sonríen. Delante de ellos la cara de una mujer pensativa. Renau sustituye la cara de la mujer, por una calavera. La parte sustituida, no desaparece

ce del fotograma, sino que la dama la sostiene en la mano como/ si de una rígida careta se tratara. En la parte inferior de la/ nueva imagen se le añade un campo de desolación y exterminio. - Renau ha conjugado en esta obra dos de los principios creativos citados: la sustitución y la adición, pero al mismo tiempo ha - hecho gala de una gran flexibilidad relacionando los términos - comparativos y contradictorios: guerra-desenfado. Probablemente la búsqueda de la "verdad estructural" haya puesto en marcha el motor de la sensibilidad del autor, porque la guerra en cual--- quier caso no deja de ser horrible. Un fotograma, más o menos - vulgar se ha convertido en una obra de arte, plena de sentido,/ ironía e incitación a la reflexión.

Cualquier imagen admite su división, y no pocas veces este principio se ha convertido en una estrategia altamente expresiva.

Con frecuencia observamos cómo el director de una película prefiere ir mostrándonos sucesivamente las partes de un todo a/ ofrecérmolo totalmente en una sola imagen, con ello pretende - producir intriga, llamar la atención o conseguir la expresión - de la sucesividad de una acción. Por el montaje, por ejemplo, - el director puede subdividir una acción o una escena en partes, intercalando entre ellas, nuevas peripecias, recuerdos, escenas paralelas, etc.

El principio de reorganización será tratado más adelante - en "conectividad e imagen".

La multiplicación se pone de manifiesto en la imagen, mucho más allá de su capacidad de reproducción en múltiples copias -- sin que esta posibilidad sea ni mucho menos despreciable.

El director de una película o de cualquier relato icónico/ puede repetir un plano un número determinado de veces, e integrando dentro del relato, ya sea sucesivamente o cada un determinado número de planos, fijo o variable.

Las posibilidades expresivas alcanzan a la manifestación - del humor, la tensión, el recuerdo, la obsesión o a la propia - estructura de la obra por razones de contenido o estéticas.

La variabilidad del material queda definida por el tipo de soporte. Y dentro de cada soporte, por el grano, por ejemplo, - en las imágenes técnicas o por la textura.

Fundamentalmente en el comic pero también en otras formas/ icónicas, se utiliza expresivamente la imagen invertida y es -- tan grande su capacidad de flexibilidad, que como en otras ocasiones, este principio puede ser utilizado para la expresión -- del humor o de la angustia.

Como podemos deducir de la lectura del cuadro número 25 ca da forma icónica expresa específicamente el movimiento. Pero es el cine, en este sentido, el que ofrece unas posibilidades inmen sas, ya que puede realizar diversos tipos de variaciones: aumen tar la rapidez de movimiento, reducirlo, respetar su duración - real o congelarlo durante un tiempo variable.

Si bien la imagen no puede producir olor, sabor, etc. sí - puede sugerirlo a través de su propio contenido.

La imagen puede combinarse con otros códigos como el sonoro y el verbal ya sea escrito o hablado, oponiéndose a él o conjugándose ambas en una unidad.

La imagen puede jugar con cada uno de sus elementos dialécticamente. Y en esa dialéctica tiene pleno sentido el ejercicio



de cada uno de los principios creativos del desarrollo de nuevas ideas.

Aunque esta visión panorámica sobre el tema ha sido excesivamente rápida para profundizar en su contenido, creo que hemos conseguido el fin propuesto: mostrar la aplicabilidad a la imagen de los principios creativos formulados por Osborn.

Dado el especial atractivo de la imagen para el niño, consideramos muy interesante el proponer ejercicios para estimular su capacidad creativa mediante la imagen, teniendo en cuenta -- los principios anteriormente descritos. En las actividades de -- creación, interpretación y composición icónicas hemos tenido -- ocasión de observar cómo estos principios han sido utilizados -- intuitivamente por los niños. Solamente citaremos dos ejemplos: en la tarea de fotocuento de la actividad de composición creativa icónica, se ha manifestado la capacidad que tienen los niños para reorganizar significativamente las imágenes de un relato. -- (fotocuento).

El grupo de diapositivas del C. HH. Maristas de Madrid en/ la actividad de creación icónica, utilizó el código fotográfico para resolver el problema planteado por la desaparición de un -- sujeto cuando actuaba sobre él la máquina invisibilizadora. La/ solución aportada, como ya sabemos, fue el uso de la borrosidad sucesiva de imagen para expresar la invisibilización y el camino inverso de la borrosidad a la nitidez cuando el sujeto volvía a hacerse visible.

El cuadro propuesto por Torrance para la ilustración de la producción de nuevas ideas nosotros lo completaríamos de la siguiente forma:

1.233

- Inclusión en otro contexto:

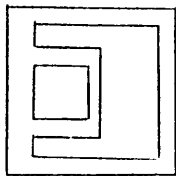


Figura n.º 62

- Exclusión del contexto o total:

Figura n.º 63

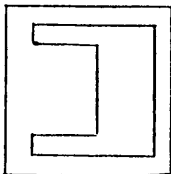
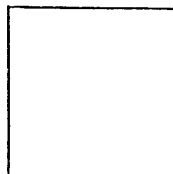


Figura n.º 64



- Integración de sus partes una vez dividido el cuadrado:

Figura n.º 65

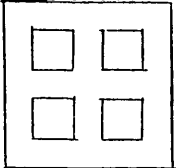
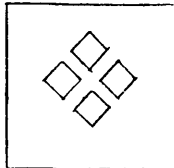


Figura n.º 66



- Diversidad de posibles reorganizaciones:

Figura n.º 67

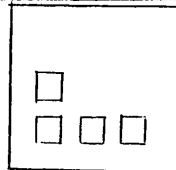


Figura n.º 68

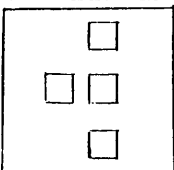
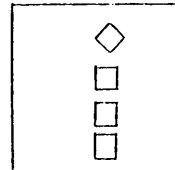


Figura n.º 69



1.234

- Diversas posiciones del cuadrado dentro del marco:

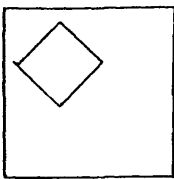


Figura n.º 70

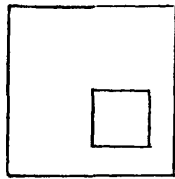


Figura n.º 71

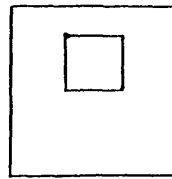


Figura n.º 72

- Combinación entre sí de los principios creativos:

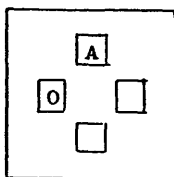


Figura n.º 73

Vg.: Dividir y añadir algo igual  
o diferente a alguna o a ca  
da una de sus partes.

ooo000ooo

- (1) TORRANCE, J. P.- "Cómo evocar la actividad creadora de la mente en los grados primarios".- En Educación y Capacidad Creativa.- Marova.-Madrid.- 1977.- Pág. 187.
- (2) TORRANCE, J. P.- Opus cit. pág. 190.

6.2.1.2. CREATIVIDAD Y RETORICA DE LA IMAGEN

Una de las posibilidades creativas de la imagen nos la --- brinda la retórica de la imagen publicitaria. La retórica, en este sentido, se puede definir como "el arte de la palabra fingida". Pero nada nos impide el intento del "arte de la imagen - fingida". Ha sido J. Durand el que después de hacer un inventario de las imágenes publicitarias ha llegado a la conclusión de que el viejo arte de la retórica volvía de nuevo ahora investido de imagen. La creatividad se ejerce aquí como un juego en el que la retórica articula "dos niveles de lenguaje (el "lenguaje propio" y " el lenguaje figurado"), y en el que la figura es -- una operación que permite pasar de un nivel de lenguaje a otro" (1). Es decir, supone que lo que se ha dicho de un modo figurado, se podría haber dicho de un modo más directo. Entonces - - ¿cuál es la causa por la que no se ha manifestado el contenido/ de un modo directo? La causa profunda podría cifrarse en cómo - transgredir fingidamente la norma. La transgresión de la norma - supone un castigo, pero al mismo tiempo la transgresión implica la satisfacción de un deseo prohibido. La retórica pone en manos del creador una estrategia por la que se puede transgredir/ la norma sin ser castigado. Pero esto sólo es posible si la --- transgresión es fingida. Estamos, pues, en el campo de la retórica. Los publicistas utilizan con mucha frecuencia esta estrategia por la que satisfacen al receptor sus deseos eludiendo la censura. No intentamos explicar simplistamente el concepto y -- función de la retórica, simplemente elegimos un ángulo de vi--- sión desde el cual se pueda entender la función de la retórica/ de la imagen, sin exclusión de otras posibles manifestaciones.

"La imagen retorizada -ha dicho J. Durand-, en su lectura -

inmediata, se emparenta con lo fantástico, el sueño, las alucinaciones: la metáfora se convierte en metamorfosis, la repetición en desdoblamiento, la hipérbole en gigantismo, la elipsis/ en levitación, etc." (2).

Ahora bien para expresar  fingidamente  una idea mediante -- imágenes es preciso poner en juego las capacidades creativas.

La fluidez, en primer lugar, se precisará para buscar el mayor número de expresiones icónicas fingidas; la flexibilidad, para adaptar la imagen a la idea, o la idea a la imagen, para relacionarlas entre sí, para combinar, idea e imagen y los diversos elementos de ésta entre sí, en busca de una mayor significación, para hallar la mayor diversidad posible en los productos icónicos; la originalidad, para impactar, para producir una sorpresa eficiente, para desvelar lo nuevo, valiéndose de la infrecuencia de la misma imagen o de su relación con el contenido; el análisis, para delimitar los contenidos de idea e imagen, liberando la información existente entre uno y otro o sus interrelaciones para reorganizarlo de forma diferente en una nueva  síntesis  fingidamente coherente; la evaluación, para determinar -- qué tipo de idea será seleccionada y cuál será el resultado, -- previendo si se cumplirán los objetivos propuestos; y la elaboración, para materializar, según lo previsto, la idea en imágenes y en qué grado y modo se llevará acabo esa expresión. Antes y después de emitir hacia el receptor la imagen publicitaria, se precisará también de la evaluación.

J. Durand recoge en un cuadro, núm. 45 la clasificación general de las figuras retóricas y a continuación estudia y --- ejemplifica cada una de ellas con la imagen publicitaria.

Lógicamente nosotros nos conformamos con citar algún ejemplo.

Así dentro de las figuras de adjunción, nos encontramos -- con la de repetición. Esta se puede conseguir fácilmente mediante la reproducción fotográfica de una misma imagen. En un aviso publicitario podemos repetir varias veces una misma fotografía.

Los efectos que se pueden conseguir son, por ejemplo:

- La expresión enfática de la multiplicidad.
- La repetición temporal.
- La simultaneidad.
- La abstracción.
- Etc.

Si aplicáramos el esquema del cuadro núm. 44 a los anun-- cios que hoy día proliferan en nuestro país, probablemente nos/ encontraríamos una muestra que podría fácilmente ejemplificar - cada una de las figuras retóricas. La figura núm. 74 es uno de los anuncios que ilustra a una de las figuras de sustitución -- por similitud de contenido, la metáfora. Las flores son susti-- tuidas por unos discos y éstos a su vez representan a la música. Incluso, se podría establecer una comparación analítica entre - los elementos: el trípode del atril son las raíces de las flo-- res, los pedúnculos, el pie, el cáliz, la parte superior del -- atril, la corola el disco. O una comparación entre las ideas, - <sup>Sinestesia</sup> la flor desprende olor, el disco música. Ambos son emparentados con la primavera, la alegría, la belleza, que florecen para vd.

Así pues, el anuncio, que es sumamente sencillo en su ex-- presión gráfica se torna complejo y por otra parte evidente en/ sus significaciones.

# Primavera Musical

la música florece con

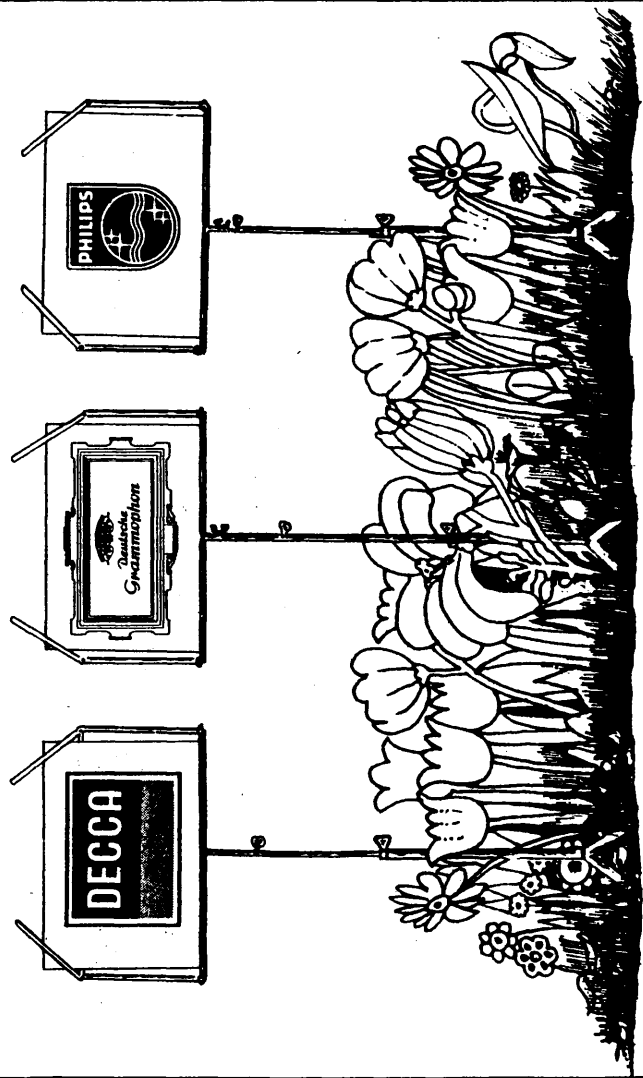


Fig. 74

Lo que la retórica puede aportar a la publicidad es ante todo un método de creación. Pero ¿sólo a la publicidad? ¿Por qué no a la pintura, al cine, a la pedagogía de la imagen?

Osborn ha dicho que "casi todas las figuras retóricas pueden proporcionar pistas hacia nuevas ideas" (3). Y si esto es así, cosa que no nos sorprende, ya que muchas de las figuras de alguna manera se relacionan, y materializan los principios del desarrollo de las nuevas ideas, según el propio Osborn y Torrance, por qué no utilizar este método en la enseñanza de la imagen. Un triple objetivo podríamos cubrir:

1.- Identificar las figuras de la retórica de la imagen, detectando dónde se encuentra la expresión fingida.

Mediante la recogida de imágenes publicitarias, los niños/ podrían clasificarlas atendiendo a las figuras más sencillas. En realidad, estaríamos realizando una lectura creativa de las imágenes.

2.- La expresión icónica de sus propias ideas, según las figuras retóricas de la imagen.

3.- La utilización de la retórica de la imagen como método de creación.

Algunas consecuencias notables del ejercicio de distintas actividades realizadas para la consecución de estos objetivos, podrían cifrarse en :

- Conocimiento y utilización de recursos expresivos icónicos.

- Una mejor preparación para hacer frente reflexivamente a la subyugación de las imágenes publicitarias. Se estarían preparando



1.240

rando para ser libres e independientes frente a la propaganda y la publicidad, desvelando los sofismas.

- Desarrollo de su espíritu crítico, lo que supone un camino hacia la madurez.

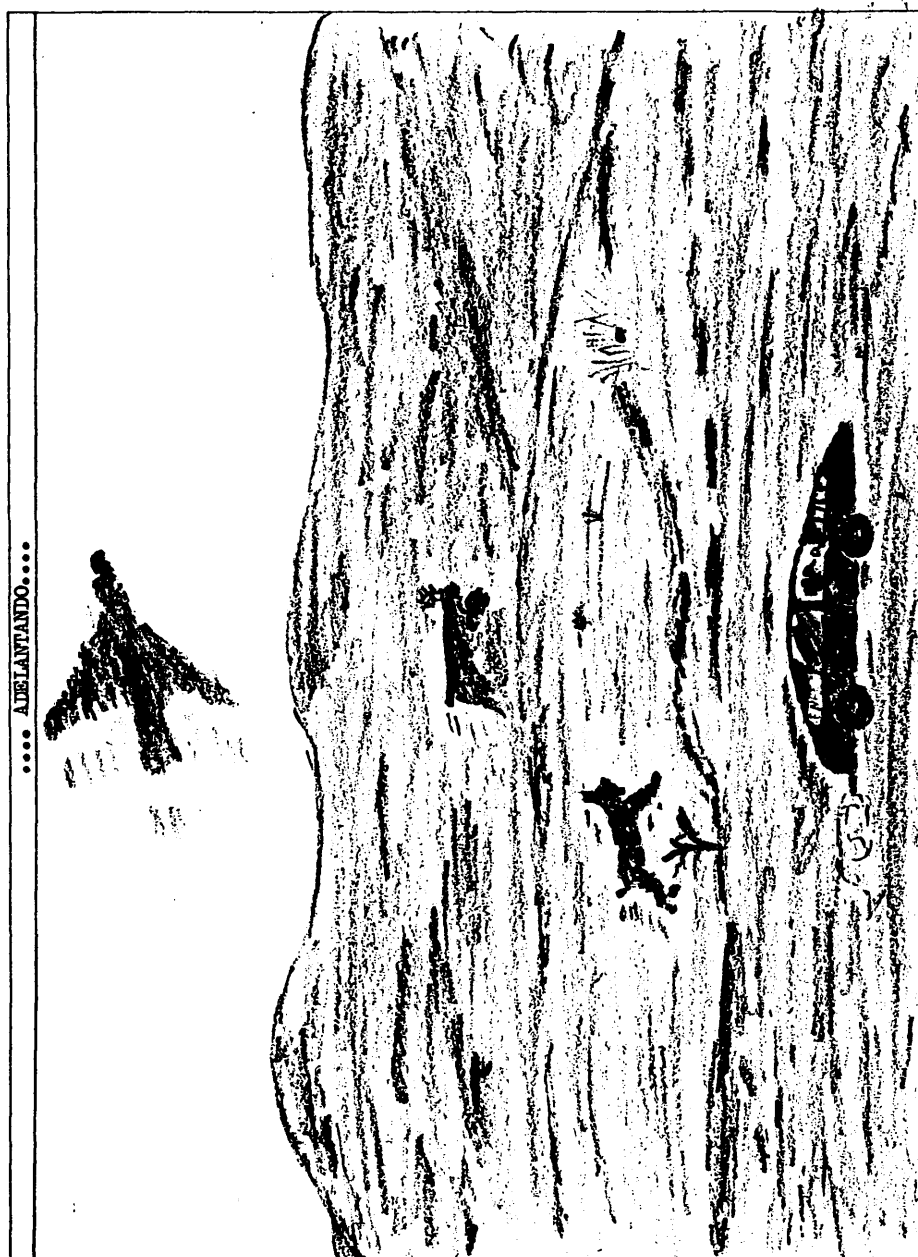
ooo000ooo

- (1) DURAND, J.- "Retórica e imagen publicitaria".- En análisis/  
de las imágenes.- Tiempo Contemporáneo.- Buenos Aires.- --  
1970.- Pág. 82.
- (2) DURAND, J.- Opus Cit.- Pág. 83.
- (3) OSBORN.- "L'imagination constructive".- Dunod.- París.- --  
1959.- Pág. 262.

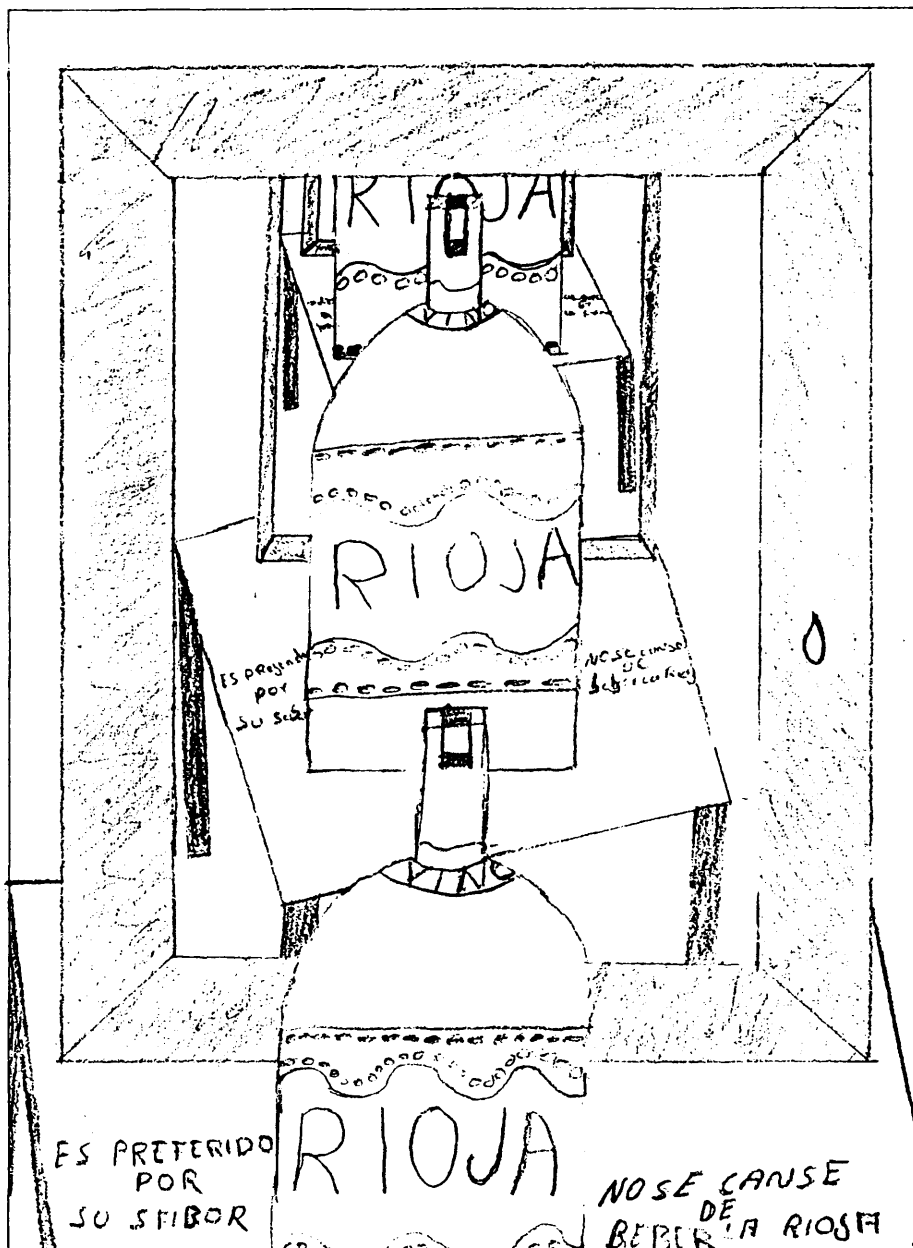
Cuadro nº 45 CLASIFICACION GENERAL DE LAS FIGURAS

Relación entre ele mentos variantes	Operación retórica			
	A Adjunción	B Supresión	C Sustitución	D Intercambio
1. Identidad	Repetición	Elipsis	Hipérbole	Inversión
2. Similitud				
.de forma	Rima	Circunlo- quio	Alusión	Endiadis
.de contenido	Comparación		Metáfora	Homología
3. Diferencia	Acumulación	Suspensión	Metonimia	Asíndeton
4. Oposición				
.de forma	Enganche	Dubitación	Perífrasis	Anacoluto
.de contenido	Antítesis	Reticencia	Eufemismo	Quiasmo
5. Falsas homologías:				
.Doble senti- do	Antana- clase	Tautología	Retruécano	Antimetá- bola
.Paradoja	Paradoja	Preteri- ción	Antífrasis	Antilogía

1.242



1.243



#### 6.2.1.3. -CRITERIO DE CONECTIVIDAD E IMAGEN

La creatividad humana se encuentra limitada por un requisito fundamental, a saber, que el hombre no ha creado los propios materiales con los que trabaja; frente a la omnipotencia divina no hay posibilidad de creación "ex nihilo". De aquí deducen muchos investigadores que "el hombre no puede crear, en el sentido de dar existencia a algo que no existiera con anterioridad - de alguna manera. Esta condición, por tanto, le impone la necesidad de crear estableciendo una relación distinta entre elementos ya existentes previamente" (1). Así pues, la creatividad consistiría en un establecimiento de nuevas relaciones entre -- elementos preexistentes. Su esencia es relacional. La creatividad supone una fuente de actividad combinatoria.

Bruner (2) después de considerar como una "sorpresa eficiente" a la creatividad, define a ésta "como la resultante de/ la actividad combinatoria: una clasificación de las cosas en -- una nueva perspectiva". Pero como no se trata de una cualquier/ forma de combinación el mismo Bruner nos remite a J. T. Culbertson: "Crear consiste precisamente en no hacer combinaciones inútiles y realizar solamente las que son útiles y muy raras. El invento es el discernimiento de la elección".

Una visión rápida de otros investigadores nos dará mayor -- profundización en el tema:

L. S. Kubie (3) considera este criterio como una condición previa para que se dé la creatividad: "Aunque el descubrimiento de nuevos hechos y de nuevos vínculos entre datos nuevos y antiguos no constituye todo el fenómeno de la creatividad, se trata, sin embargo, del proceso esencial sin el cual no puede haber creatividad". Y añade que el descubrimiento de los nuevos nexos entre los elementos es producto del libre juego de los/

"procesos simbólicos inconscientes".

Para Gerad, es la reestructuración del campo perceptivo de la experiencia ( 4 ). Para McKellar, consiste en la fusión de -- percepciones que han permanecido en estado latente largo tiempo. Arnold añade a este concepto de combinación entre experiencias/ pasadas y nuevos modelos el que sea satisfactorio tanto para el creador como para la sociedad.

R. J. Halman ( 5 ) la inteligente proposición de C. Rogers, que entiende la creatividad como proceso, el afirmar que ésta - consistiría en descubrir estructura en la experiencia, en lugar de tratar de imponer estructura a la experiencia.

De esto deducimos que no se trata de realizar una combinación u ordenación mecánica de los elementos, sino de una fusión, de lograr que el conjunto sea superior, diferente a la suma de/ las partes y que tenga significación.

Citaremos, por último, la opinión de R. J. Hallman ( 6 ): - "La creatividad es una combinación de elementos dentro de una - nueva relación y, al mismo tiempo, una recombinación de los mis mos". Lo que supone relacionar no solamente elementos de una -- forma nueva, sino poseer la capacidad de jugar con las nuevas - relaciones. Y relacionar elementos de un sistema con los de --- otro.

Esta relación significativa entre las partes o criterio de conectividad, como vemos, es un factor fundamental a la hora de delimitar el concepto de creatividad.

La aplicación de este principio a la imagen se puede dar - desde diversos ángulos y una descripción minuciosa será inagota ble, sin embargo, considero que es en tres campos donde adquiere su mayor vigencia:

1).-En toda construcción de imágenes realizadas a través -

1.246

de unos elementos preestablecidos.

2).-En el montaje.

3).-Cuando la imagen se ayuda de otros códigos.

1).-En uno de los ejercicios de nuestro test de creatividad icónico-verbal se propone un trabajo a partir de unos elementos gráficos preestablecidos (ver figura y test, páginas 465 y ss. ) con los que hay que componer diversos objetos. El arte combinatorio de dichos elementos hace surgir una extensa posibilidad de construcción, así pues, para el ejercicio n.º 3, los niños de la muestra (916) han sido capaces de realizar más de 250 construcciones que contienen un significado.

Las operaciones mentales ilustran los aspectos que definen el principio creativo de la conectividad:

- Existen unos elementos preestablecidos y fijos:

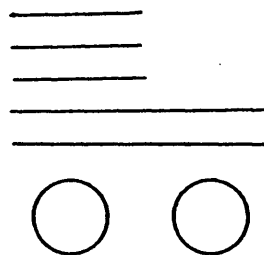


Figura n.º 75

- Que han de combinarse y relacionarse en distintas posiciones espaciales:

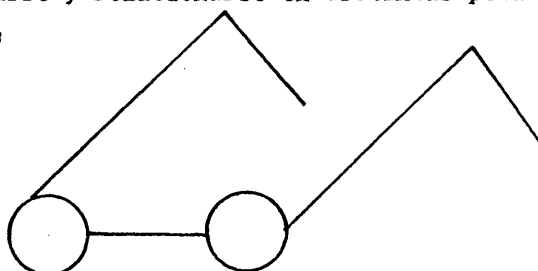


Figura n.º 76

- De esas posibles combinaciones surgen nuevas relaciones/ que descubren estructuras que se dan en la experiencia,/ ver fig. 76 , representa unas gafas.
- Y que es significativa para el constructor de la imagen/ y para el observador.
- De entre todas esas posibles combinaciones algunas se -- muestran como auténticas creaciones que nos producen una "sorpresa eficiente", construcciones infrecuentes, e incluso, en muchos casos únicas.

2).-A continuación, los aspectos fundamentales del criterio de conectividad, en primer lugar, para después aplicárselas al montaje de imágenes:

- Combinación.
- Útil y rara.
- De elementos preexistentes.
- Dentro de una nueva relación o perspectiva.
- Descubridora de estructura en la experiencia.
- Y satisfactoria o/y significativa.
- Para el creador.
- Y para la sociedad.

En sí misma esta relación constituye una definición de --- creatividad.

Desde una óptica determinada un film se puede considerar - como un conjunto de "planos", de imágenes ordenadas según una de finida finalidad, que ha de resultar significativa para los receptores. El "autor" de un film en definitiva es también a la - vez que su creador uno de esos receptores.

Montar es ordenar los planos en una determinada sucesión - para alcanzar el efecto deseado. Un encuadre puede lograr por - sí mismo sólo su significado particular. Pero es inserto en el/



"continuum" de los que le anteceden y le siguen donde alcanzará la plenitud del "efecto deseado".

"El montaje, como asociación visual, confiere su significado definitivo a las distintas imágenes. Esto obedece a que el espectador desde un principio, presupone la existencia de un significado consciente en la sucesión de imágenes" ( 7 ).

De hecho el espectador se abre a esa posibilidad de apre-hender el film como una totalidad, constituida de elementos en/ un orden significativo. De ahí que el mismo espectador configura en su mente una fuente de alerta penetrante para captar el - significado como configurado por la significación del conjunto/ de planos sucesivos visualizados.

"El dar un significado es una función inherente a la con-ciencia humana".

Bela Baláz nos adoctrina con una famosa anécdota sucedida/ a: Eisenstein con "El acorazado de Potemkin", sólo por efecto - de la variación de imágenes en un punto, la película posiblemente más revolucionaria se convirtió en reaccionaria....

Sin recurrir a la célebre experiencia de Kuleshov, es fá--cilmente deducible que una imagen adquiere verdadero sentido -- dentro de una serie y que el orden de esa serie está regido por las leyes de la congruencia y la significación. Pero, incluso,/ un mismo material puede ser montado de forma que adquiera una - diferente significación según el orden de planos elegido; ahora bien, ese orden es deudor y contribuyente alternativamente del/ antes y el después en la experiencia original. Aquí exigiría su ley el racord de luz, de sonido, de movimiento, etc.

Mediante el montaje, el realizador puede seleccionar en -- una acción aquello que quiere mostrar desestimando lo que inter

fiere a la idea que pretende conseguir; el poder elegir cualquier fragmento desde una posición o ángulo determinado y que/adquiera una auténtica funcionalidad depende de la capacidad de reagruparlos mediante el montaje de tal forma que sea un conjunto significativo para la imaginación del espectador. Por otra parte, tanto el eje de éste como el de la cámara tienen -- sus límites. "La cámara comparte las limitaciones físicas de -- sus usuarios; pero una vez montado el film tiene la impetuosa/libertad de un proceso mental, pensamiento, imaginación y sueño" (8).

Balazs aclara cómo el poder más manifiesto del montaje -- desde el punto de vista de la creación es aquella capacidad de la sucesión de dos imágenes para dar una información no expresa y que depende de su asociación. "El montaje es realmente -- creativo cuando con su ayuda se percibe y se comprende algo no visible en los encuadres", (9). Y cita un ejemplo: Si vemos -- que alguien abandona una habitación, que inmediatamente aparece en desorden y con huellas de lucha, y a continuación se recoge, en plano detalle, el respaldo de una silla goteando sangre, ya sabemos lo que ha pasado sin necesidad de ver la lucha ni la víctima.

La sucesión de las imágenes dice más que la unión de sus/planos. En definitiva, la asociación de los encuadres ha producido algo nuevo, ha creado.

Rafael C. Sánchez (10) asigna al término montaje la característica de indicar la naturaleza específica del fin del film, dada la necesidad o exigencia de estar fraccionado en planos o tomas, de ahí que se le pueda considerar un término estético -- que va más allá de la referencia a una etapa del proceso creativo, abarcando a todas por igual.

De hecho, se empieza a montar desde el mismo momento en - que se idea o concibe un film, pero técnica y artísticamente - toma cuerpo cuando se inicia la redacción del guión técnico en planos o tomas por separado. "El montaje es el medio composi-- cional más poderoso para relatar una historia" (S. Eisenstein) (11). Así pues no se trata de conseguir buenos planos indivi-- dualmente considerados sino de que éstos funcionen expresiva y semánticamente entre sí dentro de la unidad fundamental que es un film.

De lo relatado se deduce que el montaje supone una suce--  
sión (combinación) ordenada de planos (elementos preexisten--- tes), que ha de ser coherente (útil), de esa sucesión surge -- una nueva relación que no existía en los planos individualmen-- te considerados, por lo que se percibe una estructura (la obra filmica) que adquiere significación para el creador y el espec--  
tador. Esta relación de aspectos supone una definición de mon--  
taje.

Según lo anterior podemos establecer el siguiente cuadro:

<u>MONTAJE</u>	<u>CONECTIVIDAD N.º 46</u>
- Sucesión ordenada.	- Combinación, relación
- de planos	- elementos preexistentes
- en una nueva relación que no existía antes en los planos/ individualmente considerados	- dentro de una nueva relación o perspectiva
- relación que es coherente	- útil
- y por la que se percibe una/ estructura, la obra filmica	- descubridora de estructura - en la experiencia
- que adquiere significación	- y satisfactoria o/y signifi- cativa
- para el creador y el espec- tador.	- para el creador y para la so- ciedad.

- (1) HALLMAN, R.J.- "Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad".- En "Implicaciones educativas de la creatividad". Anaya 2.-Salamanca.-1.978. Pag. 25.
- (2) BRUNER, J.S.- "Condiciones de la creatividad". En BEAUDOT, A.- "La creatividad".-Narcea.- Madrid.-1.980, pag. 190.
- (3) KUBIE, L.S.- "El preconsciente y la creatividad".- En BEAUDOT, A. "La creatividad".- Opus cit. pag. 133.
- (4) GERARD, R. W.- "What is Imagination?., en Selected Readings on the Learnings Process".- T.L. Harris and W.E. Schwan.- (New York: New American Library, 1952). Pag. 21.
- (5) HALLMAN, R.J.- Opus cit. pag. 26.
- (6) HALLMAN, R.J.-Opus cit. pag. 26.
- (7) BALAZS, B.-"El film".-Gustavo Gili.-Barcelona.-1.978.-Pag 87.
- (8) PERKINS, V.F. "El lenguaje del cine".-Fundamentos.-Madrid.-1.972.Pag. 120.
- (9) BALAZS, B.- Opus cit. pag. 90.
- (10) SANCHEZ, R.C.- "El montaje cinematografico, arte del movimiento".- Pomaire.- Barcelona.- 1.976.- Pag. 56.
- (11) EISENSTEIN, S.- "Teoría y técnica cinematográfica".- Rialp.- Madrid.-1.959.- Pag. 130.

6.2.1.4. -ORIGINALIDAD

La inmensa mayoría de los investigadores entienden el criterio de originalidad como el más esencial para definir la creatividad. Sin originalidad no existe creatividad. Ralph J. Hallman basándose en la categoría de singularidad e irreductibilidad a clase alguna que adorna a todo pensamiento, conducta o -- producto original, le aplica cuatro notas constitutivas:

- novedad
- impredecibilidad
- unicidad y
- sorpresa

y añade que esta apreciación corresponde respectivamente al punto de vista de la filosofía, la ciencia, el arte y la psicología.

La imagen admite la aplicación de estas cuatro categorías/ para poder ser definida en cada caso como original o vulgar. Esta aplicabilidad atañe tanto a una imagen individualmente considerada o a la secuenciación de ellas.

Así, un encuadre podrá ser considerado como realmente original cuando implique una novedad por el fragmento de imagen -- elegido, la angulación utilizada, la disposición de los términos en el espacio fílmico, etc. El carácter de único e irrepetible confirma el aspecto de novedad y lo valora hasta el momento esa toma del objeto o del personaje no había sido nunca utilizada o no lo había sido en el mismo sentido. Era impredecible por que no respondía a una lógica de la casualidad sino que había -- surgido como nace una metáfora. Y todo esto no ha podido menos/ que producir una sorpresa, un goce estético insospechado impre-

visto. Este requisito de sorpresa dice Ralph J. Hallman (1) "sirve como test final de originalidad, puesto que, sin el shock del reconocimiento que registra la novedad de la experiencia, no había ocasión de que los individuos se pusieran en movimiento para apreciar y producir obras creativas".

No hará falta recurrir a ningún tipo de teoría para poder - ilustrar esta idea ya que es un sentimiento que no pocas veces - hemos experimentado ante un cuadro, un plano, una secuencia y, - sobre todo, una obra fílmica.

ooo000ooo

- (1) HALLMAN, R. J.- "Condiciones necesarias y suficientes de la - creatividad".- En Implicaciones educativas de la creatividad. Anaya, 2.- Salamanca.- 1978.- Pág. 28.

#### 6.2.1.5. LIMITACION DE INFORMACION

Parece ser que existe un problema todavía pendiente respecto a la cantidad de información y la actividad creativa. Si --- bien se observa que la creatividad es posible con un mínimo de información, también es cierto que, hoy día al menos, las formas mas elaboradas de creatividad que son realmente únicas para el desarrollo del proceso humano precisan de un máximo de información. L. Schenk Danzniger ha propuesto una hipótesis interesante que falta ser verificada:

"Los procesos mentales divergentes no siguen caminos trillados, sino que sólo utilizan un mínimo de informaciones obtenidas, por lo cual son creativos".

En este problema existe una implicación de varios factores; en primer lugar uno de los cuales depende de qué se entiende -- por originalidad, si es original para el creador o para la sociedad, en 2º lugar si se trata de analizar el producto creativo, la función mental que se pone en juego o la capacidad poseída.

Si se mira el producto como original y a la vez util y significativo para la sociedad es de presumir que en la mayor parte de los casos se precisará de la máxima información posible, porque a la sociedad ninguna novedad, servicio o significación/ en cuanto a producto reportaría la invención del teorema de Pitágoras por un sujeto que lo desconociera. Sin embargo desde el punto de vista de este creador si sería un producto original y útil.

No obstante esta relación entre creatividad y cantidad de información va a ser considerada aquí como una función estraté-

gica que afecta al producto en sí mismo como elemento estético/ y al espectador como "perceptor" del mismo.

El cine y cualquiera otra forma icónica o verbo-icónica -- que suponga una "secuencia" de imágenes, como puede ser el montaje audiovisual, el fotocuento y fotonovela, el cómic,... el - relato icónico en general, eliminan mediante la elipsis una notable información correspondiente a múltiples facetas del contenido fílmico eligiendo los momentos significativos. Existen -- elipsis de tipo espacio-temporal, que ahorran mucho metraje al/ realizador y tiempo al espectador y que por otra parte nada -- nos aportarían.

Ahora bien esta posibilidad de elipsis de la imagen en secuencias es utilizada con un determinado efecto expresivo. También los encuadres pueden restringir la información con esta finalidad. V.F. Perkins explica cómo el efecto expresivo de la -- restricción de la información es un poder creativo en manos -- del realizador cuando sabe perfectamente que puede conseguir -- efectos de intriga, atención o ansiedad mediante "un calculado/ rechazo de la información <sup>no</sup>deseada". Para ilustrar su teoría - - echa mano de una escena de Rope, dirigida por Hitchcock. En -- ella los dos asesinos han dejado el cadaver en un arca sin cerrar, antes destinada a libros; sobre el arca se están sirviendo refrescos de una fiesta; al terminar ésta, el ama de llaves/ vuelve a llevar los libros al salón con el fin de meterlos en - el arca y saca en bandejas el servicio. Durante esta escena de- liberadamente prolongada, la cámara se mantiene inmóvil. Se observan las "peligrosas" evoluciones del ama de llaves, sabemos/ que los criminales y los invitados están presentes porque vimos su conversación, pero no les vemos, no podemos deducir si los - criminales se dan cuenta y por tanto si podían hacer algo para/



impedir que se abra el arca. Toda la intriga, y la creación se/basa en esa falta de información que deseáramos saber.

En realidad la mayor parte de las películas del género de/terror, intriga, policiacas, e incluso, de humor encuentran la/fuerza de su expresión en una limitación de información, ya sea de contenido puramente icónico, gestual o verbal.

La información reducida puede afectar expresivamente al relato produciendo opacidad, complicando la intriga. La opacidad/constituyó uno de los factores de valoración para la creativi--dad de las formas icónicas en el trabajo de creación icónica narrativa.

Pero también la sobreabundancia de información puede ser -utilizada con fines expresivos. La sobreinformación puede producicir efectos similares en algunos casos a falta de información,-por ejemplo producir opacidad en la obra icónica singular o en/el relato. En otras ocasiones sus efectos pueden ser contrarios, produciendo fatiga o aburrimiento en el receptor.

De cualquier forma podemos deducir que la información reducida y controlada puede aportar elementos expresivos a la ima--gen.

1254

6.3.- Consideraciones pedagógicas.

6.3.1.- Consideraciones respecto a la pedagogía de la creatividad.-

1) Se precisa de una información al menos mínima para obtener productos creativos, se crea, pero no de la nada. Se precisa de elementos que den origen a una invención, a una derivación, a una reordenación significativa y novedosa..... en definitiva a la obtención de un producto nuevo.

La información es necesaria. Pero una excesiva información sobre las cantidades puede ahogar la creatividad del niño. Toda creación tiene algo de reto, de atrevimiento, de indagación. Se percibe algo como incompleto y esta percepción opera en nuestro espíritu de tal forma que nos hace encontrarnos incómodos hasta que no hallemos el modo de completarlo. De ahí que se deba actuar de una forma gradual en el uso de la información.

2) El contacto con el material concreto de trabajo estimula la creatividad del niño.

3) El respetar la espontaneidad y libertad de pensamiento/ y acción del niño son dos de las condiciones necesarias para -- que florezca la creatividad.

Respetar la espontaneidad supone no imponer nuestro criterio; no valorar sus trabajos mientras los está realizando; no -- tomar una actitud directiva; no proponer modelos de expresión -- artística o conquista científica; no ser lisonjero, indiferente ni crítico; es aceptar, estimular y mirar con simpatía las iniciativas del niño

4) "La creatividad, no es un don místico reservado a unos pocos -escogidos-, sino una manera diferente de usar el cerebro que puede ser aprendida, practicada y aplicada por todos" (De -

Bono), según sus propias capacidades e intereses.

Cada individuo posee un mayor o menor grado una capacidad - creativa con sus valores peculiares y propios.

Esa capacidad es susceptible de enriquecimiento y su ejercicio debe dar como resultado la producción creativa.

El profesor dispone de diversas estrategias educativas para poder aumentar el poder de la creatividad y enriquecerla --- cuantitativa y cualitativamente de muy diversas formas:

[a) Despertando el interés.

b) Formando actitudes de:-Autonomía  
-libertad y  
-espontaneidad

c) Cultivando el gusto por la ciencia.  
el arte  
la belleza

d) Tomando él mismo o estimulando en los alumnos una actitud positiva hacia lo novedoso, valorando lo peculiar, - lo diverso, lo significativo, lo nuevo, el cambio....]

5) Es fundamental para la expresión creadora una actitud - de búsqueda. Hay que suscitar y estimular en el niño, la curiosidad, el deseo de saber, el descubrimiento de problemas y su - definición.

6) Una de las estrategias más valiosas que han utilizado - diversos estudiosos (Myers y Torrance, por ejemplo) y profesio- nales de la enseñanza para cultivar la creatividad ha sido la - formulación de preguntas adecuadas e interesantes.

Pedro Lain Entralgo, en su "Antropología de la esperanza"/ (pags. 114 - 119), estudia profundamente la relación entre pre- gunta y creación. "Una pregunta es perfectamente equiparable al disparo de una saeta". Ese disparo viene impulsado por un radi-

cal e inexorable ímpetu de futurición que se apoya en las creencias que dan fundamento a nuestro existir y va a dar en el blanco de nuestras posibilidades de ser. Suscita en nuestro espíritu el desarrollo de nuestros modos de ser, nos inquieta hacia la creación de nosotros mismos. →

Se nos antoja pues que el pedagogo tiene en la estrategia de la pregunta un arma valiosísima.

La pregunta concita la atención en un punto concreto del problema. El objetivo es el descubrimiento, el desvelamiento y/ la definición del contenido del problema.

Es importante considerar que [la pregunta puede tener por objeto los contenidos de las materias de enseñanza, pero también la realidad del mundo en general y sobre todo puede alcanzar nuestro propio interior, como propone Laín Entralgo.]

7) El respeto a la individualidad de los alumnos supone la aceptación de su personalidad, valorarla, no imponerle metas / que estén fuera del marco de sus intereses y motivaciones, no / intentar alterar el curso de su desarrollo. Sabemos que el más alto grado de creatividad es la creación de uno mismo. Hay que posibilitar que el niño penetre en su interior y guste de su / autoperfeccionamiento. Así se implicará en la más alta finalidad que tienen el ser humano: la formación de sí mismo.

8) La creatividad puede quedar bloqueada cuando se exige de los niños un comportamiento estereotipado. Dentro de los bloqueos creativos, a los que en su momento hicimos referencia, / citaremos los siguientes como los más frecuentes en la educación infantil:

- La presión a la conformidad con el rol estereotipado de la edad. Con demasiada frecuencia se exige de los niños

un comportamiento que esté acorde con las características propias de la conducta típica observada en los niños de su edad. Así no respetamos el desarrollo de su maduración personal, y / le proponemos un modelo imitativo externo.

- La presión a la conformidad con el rol estereotipado del sexo.

- La exigencia de una dicotomía tajante entre trabajo y juego. Se exige "seriedad", esfuerzo, responsabilidad... en / el trabajo, y en el juego, divertimento, disipación, espontaneidad. En realidad, no se ha entendido el carácter del juego, su movilidad, su profundo adueñamiento de lo real, su gracia, / su carácter envolvente, su gratuidad, su finalidad en sí mismo.

- El miedo a cometer errores. Recordemos a Saint-Exupéry cuando decía que crear, quizá sea equivocarse un paso en / la danza.

- La exagerada tendencia al éxito.

9) El profesor no debe sobreestimar el producto final del trabajo de los niños.

10) Una de las estrategias que proponen los estudiosos de la creatividad, es que el profesor debe valorar el cambio. Se / exige una actitud favorable hacia lo novedoso, lo original.

[Una buena forma de expresar esa actitud favorable hacia el cambio sería la proposición que los docentes deberían formularse con frecuencia: ¿en qué puedo cambiar hoy? ¿qué modificación puedo introducir en el programa, que haga más atractiva y eficaz la clase?

A continuación nos centraremos en tres aspectos que consideramos importantes. Son las estrategias de comportamiento creativo: La estrategia del PO, nueva comprensión del principio de Peter y las lecciones de la incertidumbre.

6.3.2.- LA ESTRATEGIA DEL PO

Edward De Bono ( 1 ) presenta una estrategia, cuya expresión queda definida por la invención de la palabra "PO".

El autor concibe el mecanismo de la mente sujeto fundamentalmente a dos grandes pilares:

1.- el pensamiento lógico, cuya eficacia se basa en la función selectiva de aceptación o rechazo de las ideas finales y - sus formas intermedias

2.- y el pensamiento lateral, cuya finalidad consiste en provocar una reestructuración perspicaz de los modelos de la mente.

Si el pensamiento lógico tiene sus instrumentos en el sí - (explícito o implícito) y en el no, el pensamiento lateral ha precisado la invención de un nuevo vocablo PO .

PO no utiliza la función aditiva y, ni la identificadora - es, ni la alternativa o, ni las negativas no, ni . "PO mantiene las estructuras durante un pequeño lapso de tiempo sin afirmar/ ni negar su corrección, aplazando sencillamente la correspondiente valoración".

Tomemos la siguiente frase como ejemplo ilustrativo del funcionamiento mecánico de PO:

"El hábito y la costumbre son formas de conducta no originales para los niños o para los adultos".

Sucesivamente podemos ir sustituyendo, son, y, no, o, por PO.

"El hábito y la costumbre PO formas de conducta no originales para los niños o para los adultos": PO suscita un aplazamiento de juicio, un poner en duda, un romper el axiomalismo de la frase. No niega, ni afirma el contenido de la misma solo la de-

ja abierta a posibles alternativas. PO no niega que el hábito/ y la costumbre sean formas no originales para los niños o para los adultos. Simplemente suspende el juicio e invita a que sea considerado bajo otros aspectos el enunciado.

El hábito PO la costumbre.... Aquí el PO nos propone también varias alternativas: se rompe el valor de la conjunción y. Puede ser que el hábito o la costumbre por separado, por ejemplo, si sean conductas no originales, pero vale predicar esto/ de su conjunción, etc. El PO se puede aplicar a todos los elementos de esta frase, a un conjunto de ellas o a la frase en tera.

El hábito PO la costumbre; PO originales; para los niños/ PO para los adultos.... El mecanismo del PO va rompiendo, pone en duda, la relación de enlace, disyunción o negación para cada uno de los contenidos. El PO pretende superar las limitaciones de la memoria humana, que considera una idea como la me jor o la única posible, introduciendo la posibilidad de ser -- consideradas otras alternativas.

"PO niega el dogmatismo y el absolutismo, es decir, no -- acepta la infabilidad absoluta de ninguna proposición, juicio/ o punto de vista" (2 ).

Pero esta negación no es un puro acto de negar por negar, sino que es un aplazamiento, una búsqueda de posibles alternativas para encontrar una solución mejor de la expresada.

PO se parece, si bien sólo en parte, a ciertas palabras -- como posible, hipótesis, supuesto y poesía. Sin embargo definir PO no es fácil, alcanzaremos mas cabalmente su comprensión si describimos sus funciones:



a) "Función restructuradora:

PO significa que el concepto a que se refiere puede - ser correcto, pero se desean enfoques alternativos al - mismo.

b) Función alteradora:

PO significa que el concepto ha de ser usado por otra/ persona como estímulo de nuevas ideas.

c) Función antidogmática:

PO significa "No estén tan convencidos de que esto es/ una verdad absoluta".

d) Función amortiguadora:

PO significa: No lo tome tan en serio. No hay necesidad de apasionarse" ( 3 ).

Como el PO pone en peligro la "seguridad" del que hace -- una proposición es necesario recordar que el PO no implica des- acuerdo sobre la veracidad o utilidad de la proposición, sim- plemente un intento de restructurar algo de modo diferente a - como se ha hecho hasta ahora o se propone hacerlo, se trata de una búsqueda en común, no de ejercer un antagonismo:

- el PO pretende convertirse en estímulo para encontrar - otras ideas, liberando al concepto de la rigidez.
- el PO debe eliminar tensiones.

Ha de aclararse que el PO no va en contra de nada de lo - que se ha dicho, ni de quien lo dice, simplemente es una soli- citud de colaboración para intentar restructurar un concepto.

El uso del PO no es de hecho una actividad creativa, pe-

ro la posibilita. Al aplazar el juicio, al introducir un interrogante, como sistema, de la unicidad, invariabilidad, seguridad y rigidez de la proposición, lo presenta a nuestra consideración para que realicemos un análisis de sus contenidos, para que hagamos una lectura perspicaz y múltiple desde distintos puntos de vista, para enriquecerla con un aumento de información, para situarla en organizaciones más amplias que puedan modificar ese sentido primigenio, para que la información no se nos imponga, sino que la dominemos adueñándonos de ella.

Por tanto la operación del PO se convierte no en creatividad, pero si en una condición de la misma, en un puente liberador.

Frente a la organización automática del si y del no, el PO presenta un mundo de interpretaciones polivalentes.

En este momento las capacidades creativas entran en juego, una vez rotos los barrotes que conferían al concepto o la proposición un mundo cerrado. Si es cuestionable la proposición, podremos producir muchas alternativas (fluidez) desde diversos enfoques (flexibilidad) de las que pueden surgir soluciones insólitas, infrecuentes, sorprendentemente eficaces (originalidad) que podrán ser perfeccionadas (elaboración) y reestructuradas (redefinición) considerando su validez (evaluación).

El PO es aplicable a la enseñanza y el profesor verá en que momento, con qué ocasión, qué formulación, con qué objetivo y en qué gradación debe introducirse y seguir aplicándose.

Esta estrategia no supone un excepticismo, todo lo contrario, una sugerencia a penetrar más profundamente la realidad, a no aceptar los esquemas porque sí, a hacer propio el mundo mediante su dominio.

Produce una maduración personal, una formación de juicios propios, una sensibilidad ante los problemas, un desvelamiento de la "verdad estructural" de las cosas, un desarrollo del juicio crítico objetivo e inauguración de los fundamentos de una/mente científica que llega a conclusiones después de revisar y razonar las hipótesis.

A mi modo de ver, esta estrategia puede alcanzar sus mejores resultados en la dinámica de los grupos pequeños.

El profesor puede encontrar muchos ejemplos concretos donde iniciarla. Si en mi remota infancia, cuando en una noche de verano con la luna que iluminaba los tejados de aquel pueblo - escondido, mi tío me dijo: "El hombre no llegará nunca a la luna", a mi se me hubiera ocurrido sustituir el no por el PO, -- con que patente realidad unos cuantos años después hubiese --- ilustrado esa desarticulación.

Iniciarse en el PO es iniciarse en el desarrollo de la -- creatividad.

Por otra parte que ironía -no esté tan convencido de que/ esto es una verdad absoluta- qué perspicacia, qué valentía, -- que desenfado y sensatez nos brinda el concepto PO, que con su ma humildad afronta el que se le considere, a veces, que sube/ el río " contra corriente" cuando se sitúa o puede hacerlo en/ una cascada hacia el futuro.

Uno de los usos del PO, en nuestro caso, sería la aplicación a la lectura temática de la imagen. (Pág. 1.180-1.197)

1.267

(1) BONO DE, E.- "Pensamiento lateral" "Manual de creatividad".-  
Programa Editorial.- Madrid.-1.974.- Pags. 269-314.

(2) BONO DE, E.- Opus cit. 299.

(3).BONO DE.- Opus cit. pag 287

6.3.3.- INCOMPETENCIA DEL ALUMNO?

La lectura atenta del famoso principio de Peter según el cual cada individuo aspira a conquistar su mayor grado de incompetencia, nos lleva a expresar estas reflexiones:

- 1) El tope de incompetencia se vería disminuido si los individuos conociesen sus limitaciones y sus posibilidades.
- 2) El excesivo afán de éxito nos lleva a la incompetencia.
- 3) La parcialización del saber y la poca flexibilidad para ocuparse de tareas distintas hace que se alcance la incompetencia en otras tareas diferentes a las ejercidas hasta el momento.
- 4) La falta de originalidad personal y productiva impide la búsqueda de nuevos caminos para salir de la incompetencia.
- 5) La estereotipación de funciones y conductas "encorche--tan" al individuo imposibilitando el ejercicio creador y sumiéndolo en la incompetencia.

El principio de Peter funciona dentro de un sistema regido fundamentalmente por la inteligencia lógica, pero encontraría su fragmentación si el ser humano aprendiera a utilizar -- sus potencialidades según las características que hemos definido en la capacidad creadora.

En la escuela, desgraciadamente, rige el principio de Peter. A un alumno se le considera incompetente porque no ha adquirido los conocimientos necesarios para pasar de curso por lo que debe repetir el mismo. Ahora bien, ha fracasado con un determinado método, ¿fracasaría con otro distinto?, posiblemente no, aunque es posible que sí. Un pintor famoso, fracasó en/

sus estudios de Bellas Artes, pero no como pintor. Lo contrario les pasa a otros. Pero lo importante era ser competente como -- pintor.

El colegio puede convertirse en un dique para el progreso/ de los alumnos porque olvida cuáles son sus posibilidades y limitaciones. La flexibilidad del sistema podría romper el dique/ de muchas incompetencias haciendo desarrollar las cualidades -- que se presentan en cada alumno como relevantes, podría buscar/ nuevas soluciones y estrategias para conseguir por otros cami-- nos lo que no se consiguió con uno, y en todo caso habría de in tentar la fidelidad a sí mismo no exigiendo lo que no se puede/ dar y alentando a desarrollar lo posible, porque más importante que ser competente en un cargo es ser competente uno mismo como persona.

En otras ocasiones la incompetencia encuentra su origen en la apatía, en la falta de una actitud de penetración. La rutina de las mismas cosas, de las mismas acciones, de los mismos méto dos hace que las posibilidades queden retenidas en los meandros de la costumbre veterada. Y el maravilloso estímulo de avanzar/ queda sofocado. Se precisa entonces de un salto, de una ruptura, de un ánimo de aventura, como diría León Felipe:

"Ser en la vida  
romero... romero... sólo romero.  
Que no hagan callo las cosas  
ni en el alma, ni en el cuerpo...  
pasar por todo una vez  
una vez sólo y ligero, ligero, siempre ligero!"

El mismo León Felipe nos previene del peligro de las fun-- ciones estereotipadas:

"La mano ociosa es quien tiene  
 más fino el tacto en los dedos,  
 decía Hamlet a Horacio,  
 viendo  
 cómo cavaba una fosa  
 y cantaba al mismo tiempo  
 un  
 sepulturero.  
 -No  
 sabiendo  
 los oficios  
 los haremos  
 con  
 respeto-"  
 Para enterrar  
 a los muertos como debemos  
 cualquiera sirve, cualquiera...  
 menos un sepulturero." (1).

La extrema especialización a la que estamos llegando en --  
 las profesiones no debe invadir los ámbitos escolares. La con--  
 formación con los estereotipos debe ser rota. El gusto por la no  
 vedad, estimulado. "La alegría de comprender paga todas las pe--  
 nas" (Bachelard).

La incompetencia tiene su principal caldo de cultivo en --  
 los caminos de hierro, en la normativa que busca la función ge--  
 neralizada y se olvida del individuo, en exigir unas mismas me--  
 tas sin contar con las posibilidades específicas de cada ser hu--  
 mano, en la falta de formación adecuada, porque cada sujeto en -  
 su sagrada individualidad peculiar tiene un proyecto vital que/  
 se articula en el juego de sus propios límites y sus posibilidad

des. No basta proclamar los principios de la enseñanza individualizada, personalizada, globalizada y creativa, es preciso - ejercerlos y es preciso dejarse iluminar los horizontes por la estrella de la originalidad.

(1) LEON FELIPE.-Obra poética escogida.- Espasa-Calpe.- S.A.- Madrid.-1.975.- Pag. 88.



#### 6.3.4.- Métodos y estrategias creativas

Se ha demostrado que la capacidad creativa puede desarrollarse y estimularse y, por otra parte, también Torrance afirma que el pensamiento creador y la creatividad no deben dejarse al azar. Osborn, 1958; Gordon, 1961; Parnes, 1967, mediante métodos referidos a la solución de problemas de forma creativa han recogido un amplio material de productos creativos. Esta capacidad creativa se puede, pues, desarrollar mediante métodos y estrategias determinadas. En otro apartado se estudia detenidamente alguno de los métodos más importantes; aquí haremos mención de aquéllos que han dado un resultado muy eficiente en la enseñanza, o que pudieran darlo, según nuestra opinión.

Lecciones de incertidumbre. Joan E. Sieber (1) utiliza una técnica muy sugerente para resolver problemas de una forma creativa: se trata de la aptitud para generar y manejar la incertidumbre. La incertidumbre, según la entiende Sieber, "implica la toma de conciencia de dos o más cursos de acción posibles, cada uno de los cuales puede, dentro del terreno de las probabilidades, pero no con absoluta seguridad, conducir a una solución adecuada. Cuantas más opciones consideramos, más inseguros solemos sentirnos". Esta incertidumbre está referida a los contenidos, no a la inseguridad de toma de decisiones. No se trata de producir conflicto en la toma de decisiones, sino, de que mediante el estudio de las hipótesis y la recogida de la mayor información posible, podamos obrar lo más correctamente posible no creyendo como cierto lo que no es y dejando una apertura de espíritu para posibles alternativas de acción. El deseo de certidumbre ha mantenido a los hombres en la ignorancia y sólo los que han sido capaces de vencer el prejuicio/

y de no dar por seguro lo que no lo era, han podido, como Galileo o Copérnico, llevar a cabo grandes descubrimientos hallando la verdad y demostrándola.

El método contiene los siguientes pasos:

1. Estimación por parte de los niños de que sus respuestas sean correctas, o sea, proponer situaciones simples en las que no pueda demostrarse con certeza cuál es la solución correcta. A pesar de todo se hacen conjeturas y se sitúa el alumno en un estado de incertidumbre en el sentido de que sus conjeturas no son demasiado seguras.

2. Los alumnos enuncian sus hipótesis en relación con la respuesta que creen correcta y especifican en qué medida están seguros de sus hipótesis. Se debe alentar a formular el mayor número de hipótesis posible e, incluso, a hipótesis insólitas, porque no siempre la verdad es obvia. Cada hipótesis debe ser evaluada según el grado de información de que se dispone. Los alumnos aprenderán que no siempre se puede obtener certidumbre de algo, especialmente cuando hay varias hipótesis razonables, que no siempre se pueden hallar pruebas para saber con toda certeza cuál es la solución correcta, que en este caso debe optarse en la decisión por aquella que tenga mayores probabilidades de serlo.

3. Descubrimiento de la información disponible. Hay que discernir todas las pruebas asequibles. El aumento de información puede dar mayores posibilidades a una hipótesis o, incluso, puede confirmarla como cierta, pero a veces hace entrar en conflicto a diversas hipótesis e, incluso, puede hacer surgir otras nuevas.

4. Este método ha de practicarse con frecuencia.

1.274

Las consecuencias de esta estrategia para la creatividad/<sup>7</sup>  
son:

- Mayor apertura y sensibilidad ante los problemas.
- Mayor elaboración, reelaboración y redefinición.
- Suscita la búsqueda incesante de la verdad por encima -  
de los prejuicios.

(1) SIEBER, J.E. "Lecciones de incertidumbre".- En Guilford y  
otros.- Creatividad y educación.- Paidós.-Buenos Aires.-  
1.978.- Pags.86-98.

121

7.- Apéndices.

1.276

SUB- Apéndice n.º 1.1.  
HOJA DE PROTOCOLO: TEST DE CREATIVIDAD Y COMPOSICION VERBAL.

Apellidos: \_\_\_\_\_ Nombre \_\_\_\_\_  
Edad \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Centro de Enseñanza \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Ciudad \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

La prueba que vas a realizar es más bien un juego. Queremos saber cuántas palabras eres capaz de formar con unas letras.

Antes vamos a poner un ejemplo. Has de combinar estas letras y el guión: T, R, A, O, - para formar palabras, sabiendo que: -Se puede cambiar el orden de las mismas.

-El guión se puede sustituir por la letra que desees, aunque sea alguna de las incluidas anteriormente.

-Se puede despreciar una de las letras o el guión, de tal forma que puedes obtener palabras de cuatro o cinco letras.

-Contesta con letras mayúsculas. A continuación del número. Si te equivocas, tacha la palabra y vuelve a escribir la correcta.

-Las palabras deben tener un significado.

-Escribe el mayor número de palabras posibles.

Palabras de cinco letras:

Palabras de cuatro letras:

- |                 |                  |                |                 |
|-----------------|------------------|----------------|-----------------|
| 1. <u>TROPA</u> | 6. <u>TRAPO</u>  | 1. <u>MOTA</u> | 6. <u>PARO</u>  |
| 2. <u>TRAMO</u> | 7. <u>TROLA</u>  | 2. <u>TOCA</u> | 7. <u>TARRO</u> |
| 3. <u>OTRAS</u> | 8. <u>BROTA</u>  | 3. <u>RATO</u> | 8. <u>NOTA</u>  |
| 4. <u>POTRA</u> | 9. <u>CORTA</u>  | 4. <u>TORA</u> | 9. <u>TOBA</u>  |
| 5. <u>ROTAS</u> | 10. <u>TRAGO</u> | 5. <u>TOMA</u> | 10. <u>RABO</u> |

1.277

¿Habeis comprendido todos cómo se hace la prueba?. Bien,/-  
entonces habreis de hacer lo mismo con otros ejercicios, duran  
te cuatro minutos, pero con otras letras y guión. Recuerda las  
instrucciones y que has de escribir el mayor número de pala---  
bras posibles durante cuatro minutos. No pases la hoja hasta -  
que no te lo indique el administrador del test.

A.-Combina estas letras y el guión A M R O -  
para formar palabras con significado.

Palabras de cinco letras:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_
- 7.- \_\_\_\_\_
- 8.- \_\_\_\_\_
- 9.- \_\_\_\_\_
- 10.- \_\_\_\_\_
- 11.- \_\_\_\_\_
- 12.- \_\_\_\_\_
- 13.- \_\_\_\_\_
- 14.- \_\_\_\_\_
- 15.- \_\_\_\_\_
- 16.- \_\_\_\_\_
- 17.- \_\_\_\_\_
- 18.- \_\_\_\_\_
- 19.- \_\_\_\_\_
- 20.- \_\_\_\_\_
- 21.- \_\_\_\_\_
- 22.- \_\_\_\_\_
- 23.- \_\_\_\_\_
- 24.- \_\_\_\_\_
- 25.- \_\_\_\_\_

Palabras de cuatro letras:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_
- 7.- \_\_\_\_\_
- 8.- \_\_\_\_\_
- 9.- \_\_\_\_\_
- 10.- \_\_\_\_\_
- 11.- \_\_\_\_\_
- 12.- \_\_\_\_\_
- 13.- \_\_\_\_\_
- 14.- \_\_\_\_\_
- 15.- \_\_\_\_\_
- 16.- \_\_\_\_\_
- 17.- \_\_\_\_\_
- 18.- \_\_\_\_\_
- 19.- \_\_\_\_\_
- 20.- \_\_\_\_\_
- 21.- \_\_\_\_\_
- 22.- \_\_\_\_\_
- 23.- \_\_\_\_\_
- 24.- \_\_\_\_\_
- 25.- \_\_\_\_\_

No pases la hoja hasta que no se te indique.

B.-Combina estas letras y el guión A O S C -  
para formar palabras con significado.

Palabras de cinco letras

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_
- 7.- \_\_\_\_\_
- 8.- \_\_\_\_\_
- 9.- \_\_\_\_\_
- 10.- \_\_\_\_\_
- 11.- \_\_\_\_\_
- 12.- \_\_\_\_\_
- 13.- \_\_\_\_\_
- 14.- \_\_\_\_\_
- 15.- \_\_\_\_\_
- 16.- \_\_\_\_\_
- 17.- \_\_\_\_\_
- 18.- \_\_\_\_\_
- 19.- \_\_\_\_\_
- 20.- \_\_\_\_\_
- 21.- \_\_\_\_\_
- 22.- \_\_\_\_\_
- 23.- \_\_\_\_\_
- 24.- \_\_\_\_\_
- 25.- \_\_\_\_\_

Palabras de cuatro letras

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_
- 7.- \_\_\_\_\_
- 8.- \_\_\_\_\_
- 9.- \_\_\_\_\_
- 10.- \_\_\_\_\_
- 11.- \_\_\_\_\_
- 12.- \_\_\_\_\_
- 13.- \_\_\_\_\_
- 14.- \_\_\_\_\_
- 15.- \_\_\_\_\_
- 16.- \_\_\_\_\_
- 17.- \_\_\_\_\_
- 18.- \_\_\_\_\_
- 19.- \_\_\_\_\_
- 20.- \_\_\_\_\_
- 21.- \_\_\_\_\_
- 22.- \_\_\_\_\_
- 23.- \_\_\_\_\_
- 24.- \_\_\_\_\_
- 25.- \_\_\_\_\_



1.280

Apéndice n.º 1.2.

HOJA DE PROTOCOLO: TEST DE CREATIVIDAD DE CONSTRUCCION ICONICA

Apellidos \_\_\_\_\_ Nombre \_\_\_\_\_

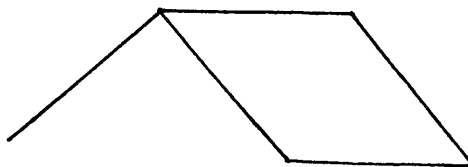
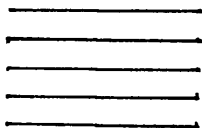
Edad \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Centro de Enseñanza \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Ciudad \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

En los ejercicios que siguen a continuación deberás construir diversos objetos con los elementos gráficos que se te da.

A.-Elementos gráficos:

Ejemplo:



Instrucciones:

- Has de utilizar todos y cada uno de los elementos en tu --- construcción.
- Sólo has de utilizar esos elementos. No se puede añadir -- ningún otro elemento más, ni añadir adornos.
- Los puedes colocar en la posición que tu desees.
- No son deformables.
- No se pueden romper.
- Se pueden cruzar entre sí.
- Se pueden unir unos a continuación de otros.
- Has de guardar las proporciones de tamaño que se te dan, no se pueden alargar ni acortar, hacerlos más grandes o más pequeños. Las proporciones basta con que sean aproximadas.
- Escribe debajo de cada construcción el nombre del objeto.
- Dispones de cinco minutos. Trabaja con rapidez. Has de conseguir el mayor número de respuestas posibles.

1.281

RESPUESTAS:

No es necesario que utilices regla, basta con que las proporciones de los elementos gráficos sean aproximadas entre sí.

---

---

---

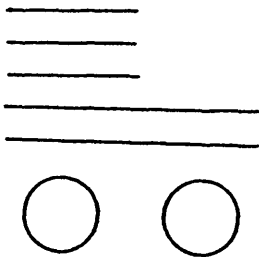
---

---

Item - n.º 1

1.282

B.-Elementos gráficos:

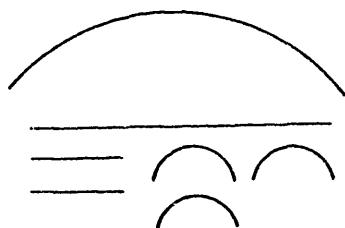


Descripción: Son dos circunferencias iguales entre sí, dos segmentos grandes iguales entre sí, tres segmentos cortos iguales entre sí, cada segmento corto mide la mitad de uno corto. Recuerda las instrucciones. Tienes cinco minutos.

Item - n.º 2

1.283

C.-Elementos gráficos:



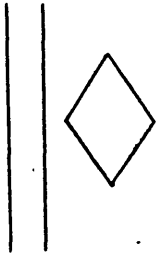
Item - n.º 3

Descripción: Tienes, un segmento circular grande, un segmento largo, dos segmentos pequeños iguales entre sí y tres semicircunferencias pequeñas iguales entre sí.

Recuerda las instrucciones. Dispones de cinco minutos.

1.284

D.-Elementos gráficos:



Descripción: Dispones de un rombo, ya sabes que no es deformable y de dos segmentos largos iguales entre sí.  
Recuerda las instrucciones. Tiempo: cinco minutos.

Item - n.º 4

Apéndice n.º 1.3.HOJA DE PROTOCOLO: SUBTEST DE SUGERENCIA ICÓNICA

Apellidos \_\_\_\_\_ Nombre \_\_\_\_\_  
 Edad \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Centro de Enseñanza \_\_\_\_\_  
 Ciudad \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**

Fíjate en la lámina nº 1. En ella hay tres figuras numeradas. Escribe a continuación lo que cada una de ellas te sugiera. Deja libre tu imaginación. Haz lo mismo con la lámina 2.

Deberás escribir el mayor número de respuestas posibles durante seis minutos. Procura ser original, piensa en respuestas que a muy pocos de tus compañeros se les puedan ocurrir.

Escribe claro. Si necesitas más papel, pídelo al administrador del test.

**RESPUESTAS:**Figura nº 1 :

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

Figura nº 2 :

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

1.286

Figura nº 3 :

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

Figura nº 4:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

Figura nº 5 :

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

Figura nº 6 :

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

1.287

EJEMPLOS DE LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS  
NINOS AL SUBTEST DE CONSTRUCCION ICONICA  
PREVIA REELABORACION REALIZADA POR NOSOTROS

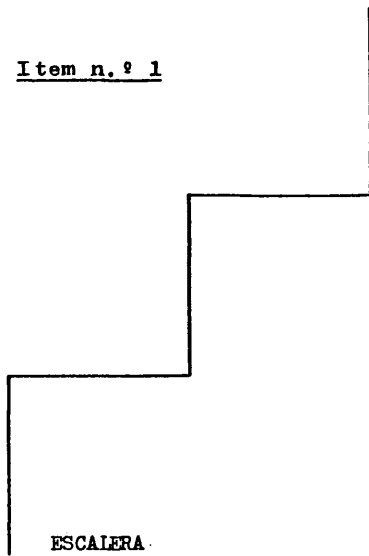
APENDICE 1.2.B.-



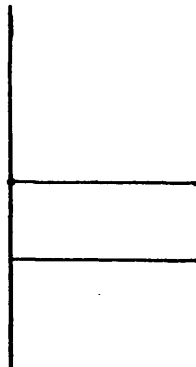
1.288

Item n.º 1

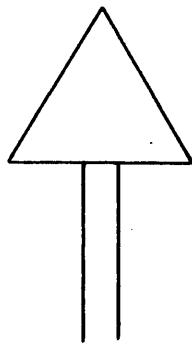
RESPUESTAS FRECUENTES



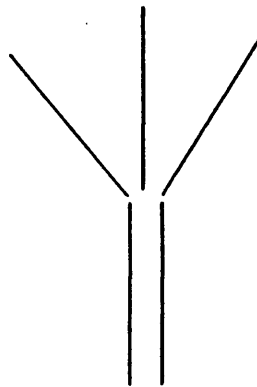
ESCALERA



SILLA



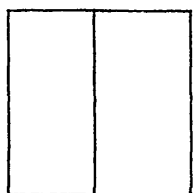
SEÑAL DE TRAFICO



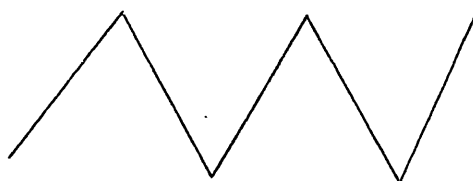
ARBOL

Item n.º 1

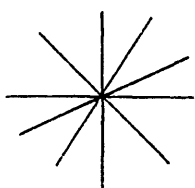
RESPUESTAS FRECUENTES



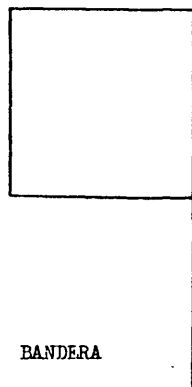
VENTANA



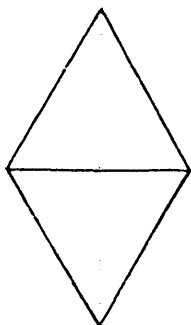
MONTAÑAS



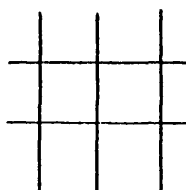
ESTRELLA



BANDERA

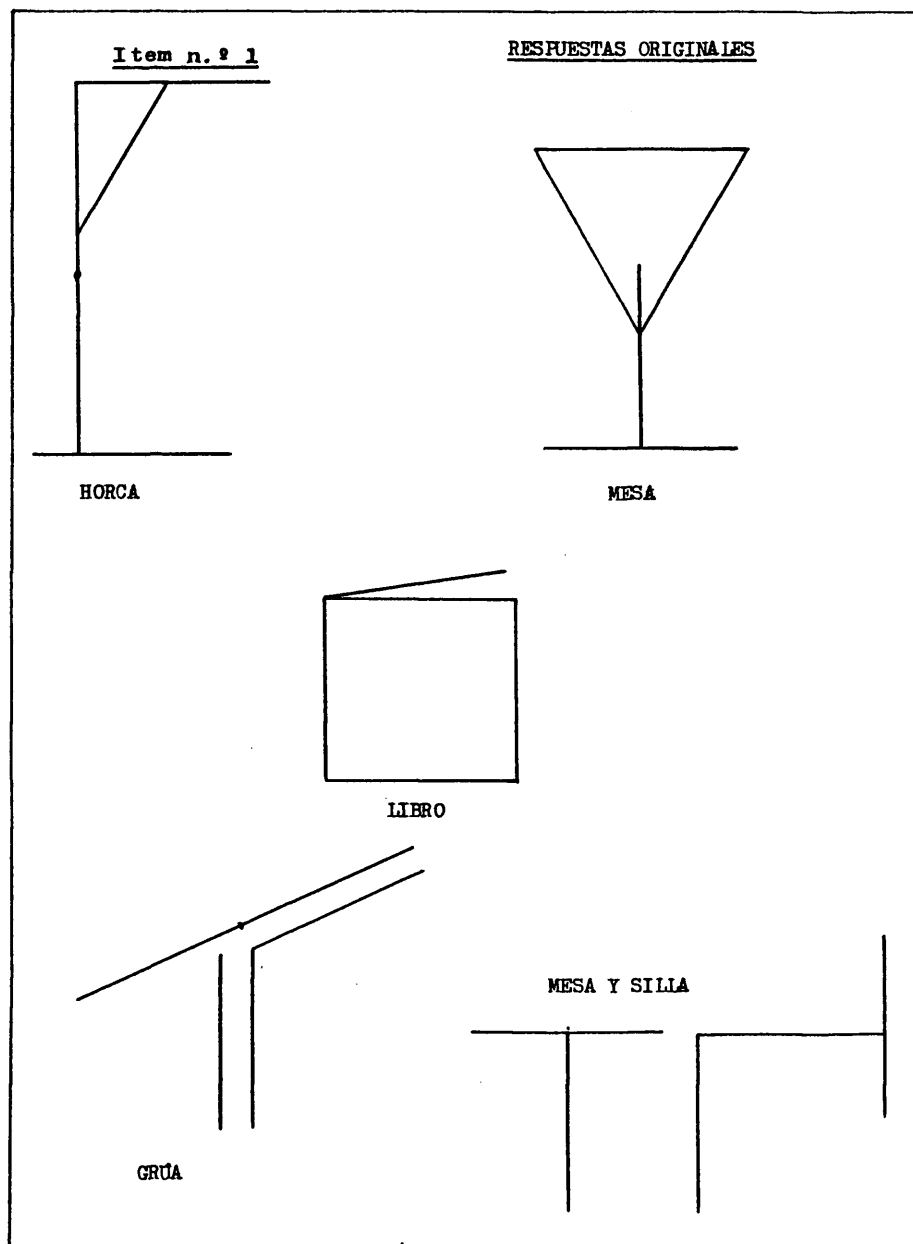


ROMBO PARTIDO



REJAS

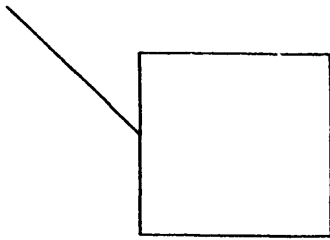
1.290



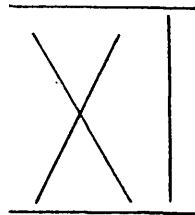
1.291

Item n.º 1

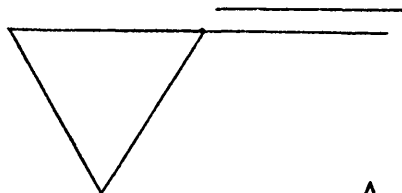
RESPUESTAS ORIGINALES



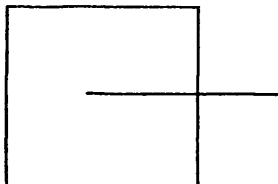
CAZO



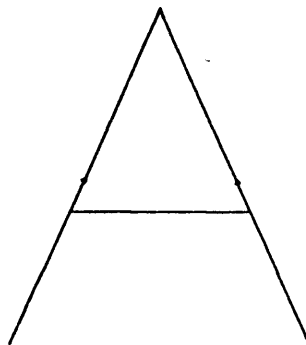
ONCE



COLADOR



HEBILLA

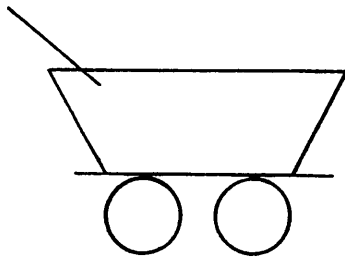


LETRA A

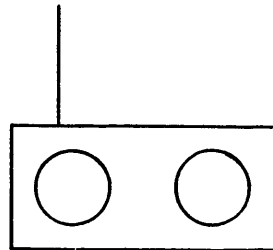
1.292

Item n.º 2

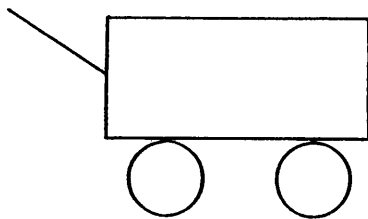
RESPUESTAS FRECUENTES



VAGON DE MINAS

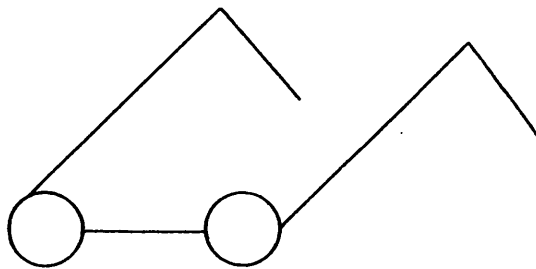


RADIO STEREO CON  
ANTENAS



CARRO

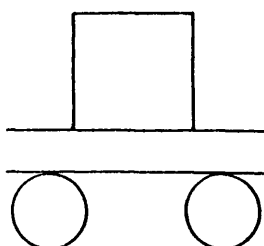
GAFAS



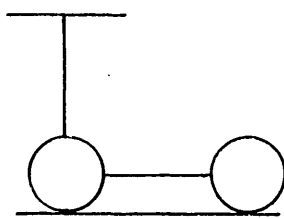
1.293

Item n.º 2

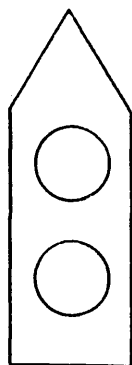
RESPUESTAS FRECUENTES



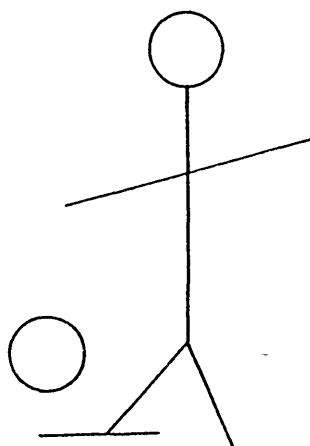
FRENTE DE AUTO  
ANTIGUO



PATINETE

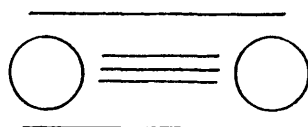


SEMAFORO



NIÑO CON BALON

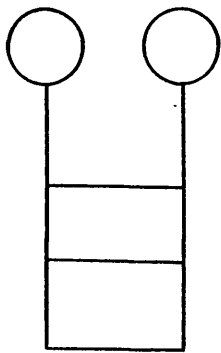
FAROS EN LA  
PARTE DELANTERA  
DE UN COCHE



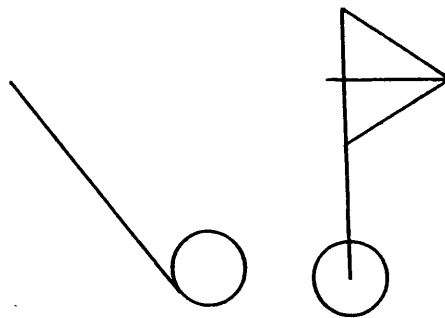
1.294

Item n.º 2

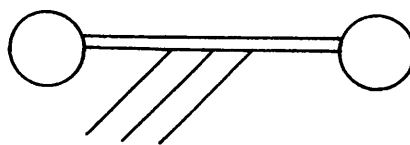
RESPUESTAS ORIGINALES



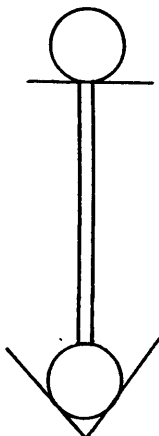
JUEGO: VIA DE TREN  
CON PARACHOQUES



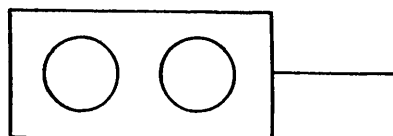
EL GOLF



TIRO DE CABALLOS



ANCLA

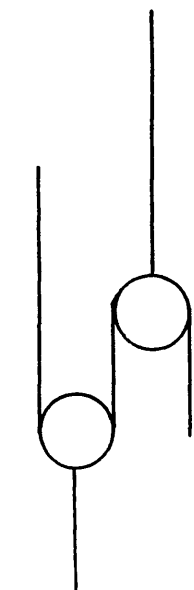


ESLABON MECANICO

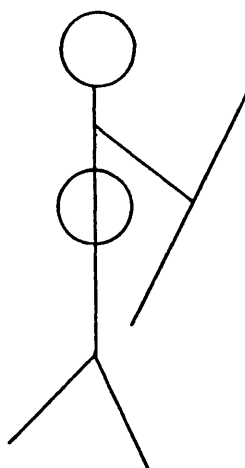
1.295

Item n.º 2

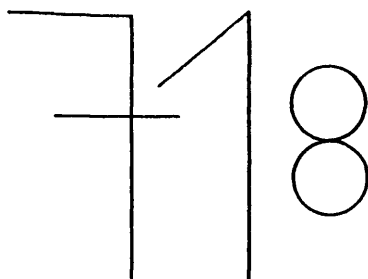
RESPUESTAS ORIGINALES



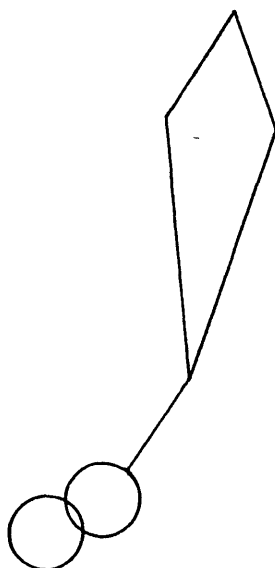
POLEA



GUERRERO CON LANZA  
Y ESCUDO



NUMERO 718



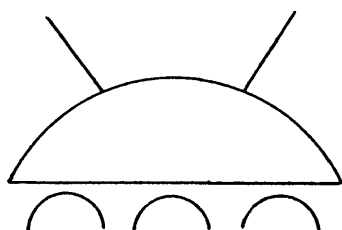
COMETA ASCENDIENDO GLOBOS



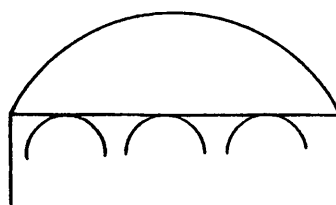
1.296

Item n.º 3

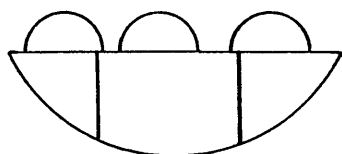
RESPUESTAS FRECUENTES



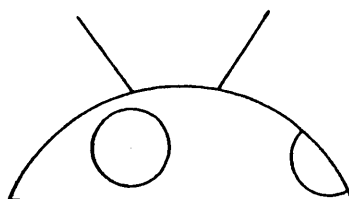
OVNI



CUPULA ARABE



BARCA CON GENTE  
DENTRO

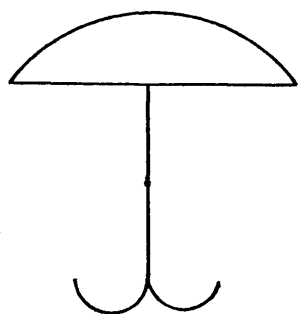


NAVE EXTRATERRESTRE

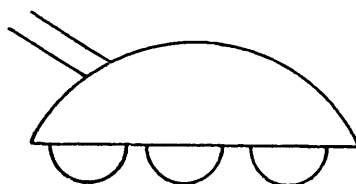
1.297

Item n.º 3

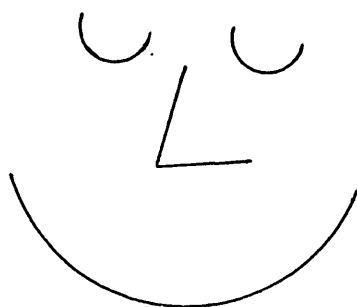
RESFUESTAS FRECUENTES



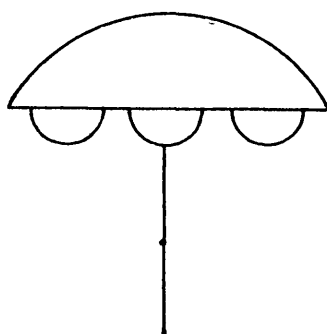
PARAGUAS



TANQUE



CARA

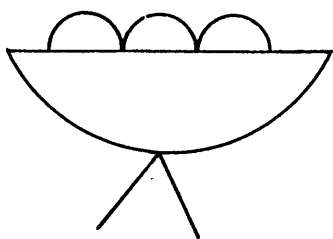


SOMBRILLA

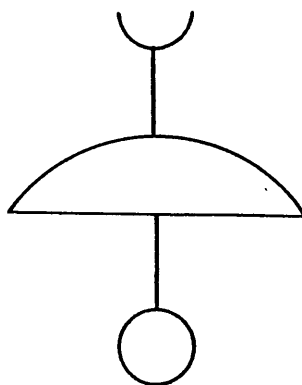
1. 298

Item n.º 3

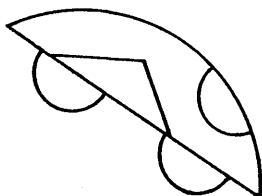
RESPUESTAS FRECUENTES



FRUTERO



LAMPARA

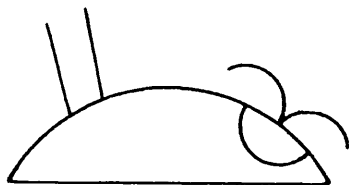
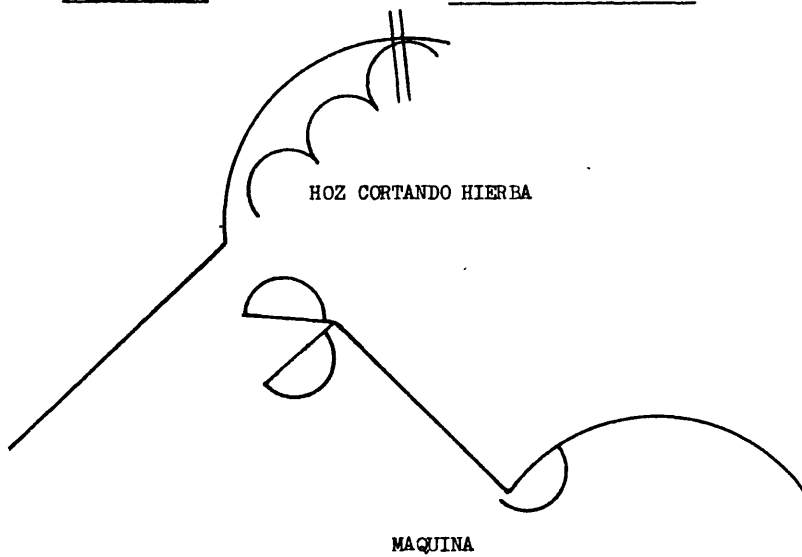


NAVE ESPACIAL

2.299

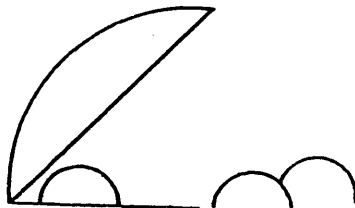
Item n.º 3

RESPUESTAS ORIGINALES



PALOMA QUE SURGE DEL  
HORIZONTE AL AMANECEER

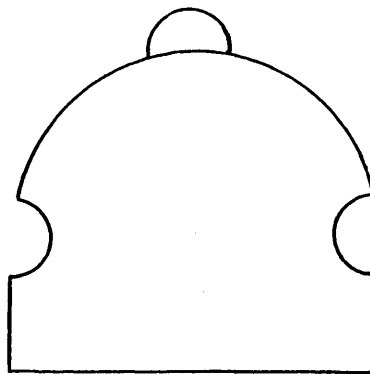
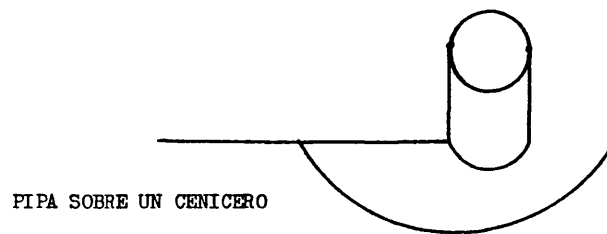
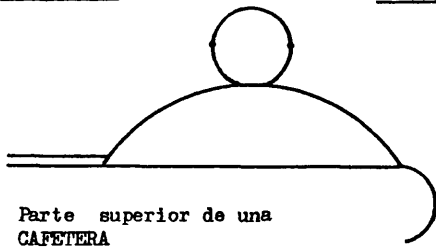
OSTRA CON SU PERLA  
ENTRE ROCAS



1.300

Item n.º 3

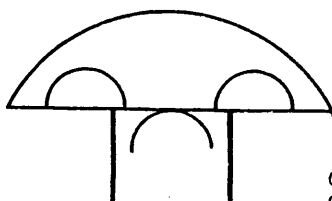
RESPUESTAS ORIGINALES



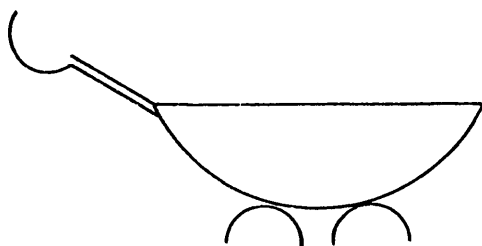
1.301

Item n.º 3

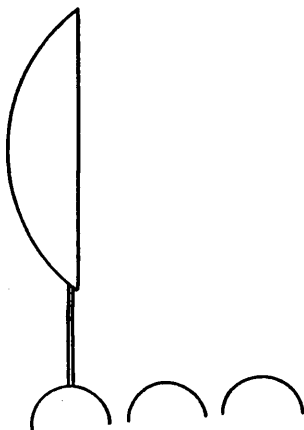
RESPUESTAS ORIGINALES



CABEZA DE HORMIGA  
GIGANTE



SARTEN EN EL FUEGO DE UNA  
COCINA BAJA

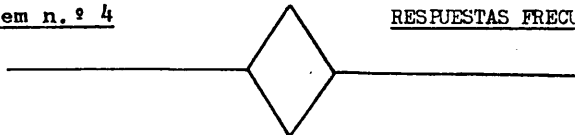


PLUMA METIENDOSE EN UNO DE LOS TINTEROS

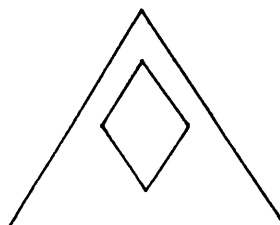
1.302

Item n.º 4

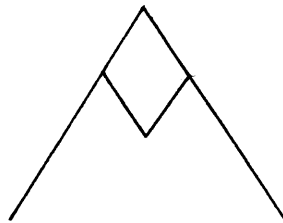
RESPUESTAS FRECUENTES



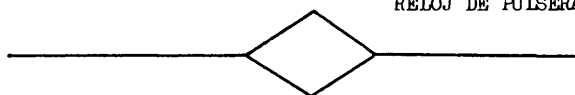
AVION VISTO DE FRENTE



CABAÑA

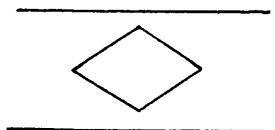


CABAÑA INDIA



RELOJ DE PULSERA.

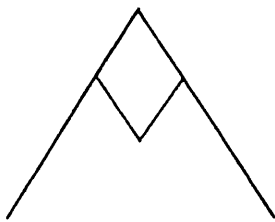
ROMBO ENTRE PARALELAS



1.303

Item n.º 4

RESPUESTAS FRECUENTES

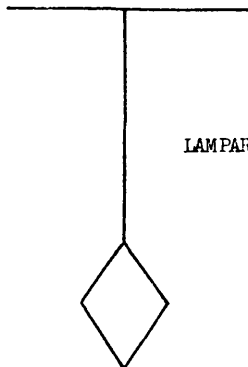
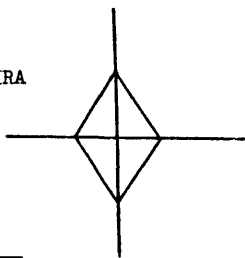


MONTAÑA CON NIEVE

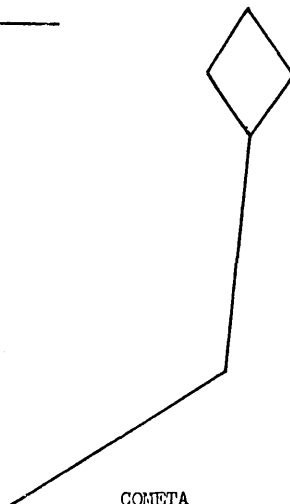


LAPIZ

PUNTO DE MIRA



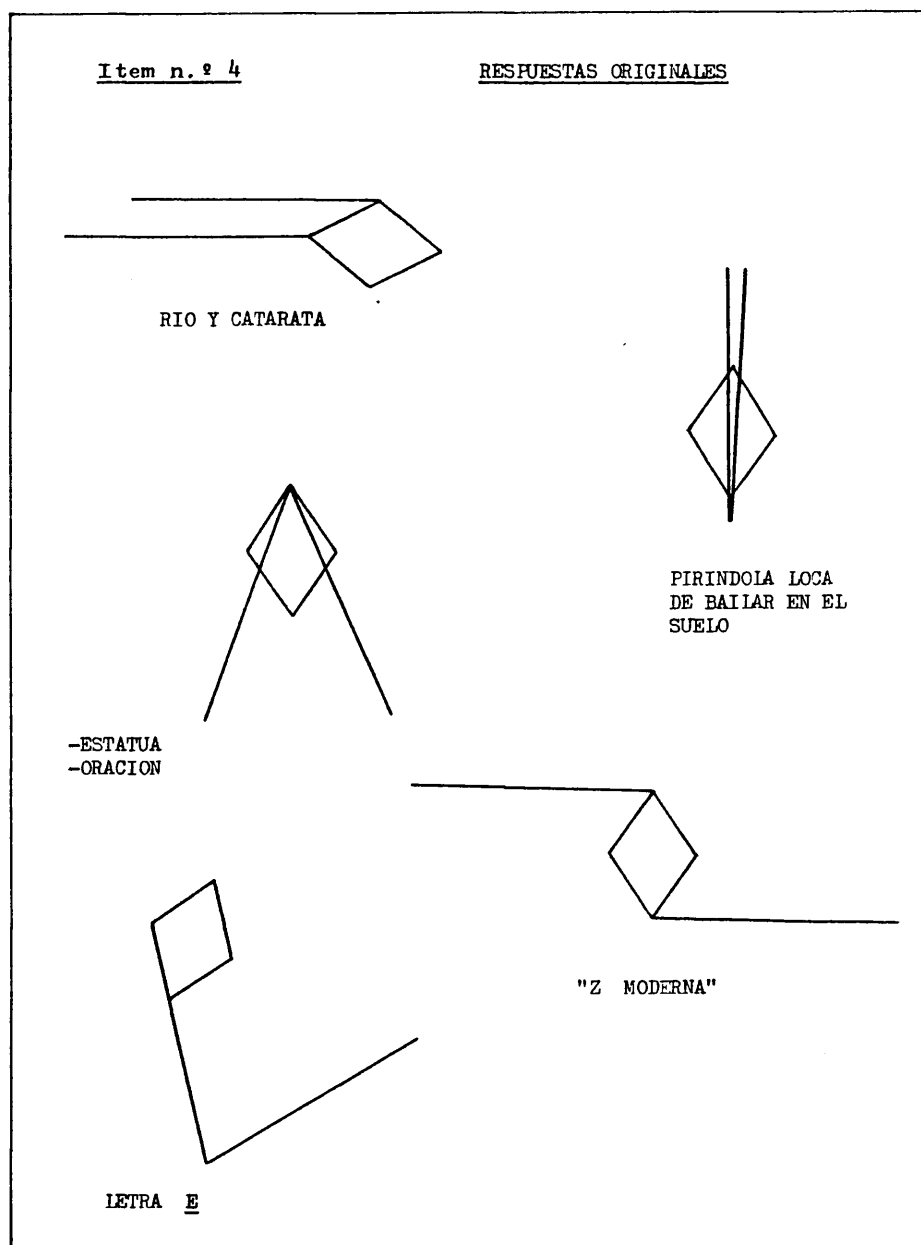
LAMPARA



COMETA

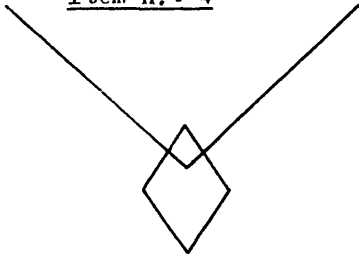


1.304



1.305

Item n.º 4



CABEZA DE TORO

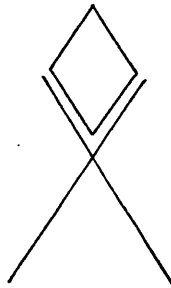


PAISAJE CUBISTA

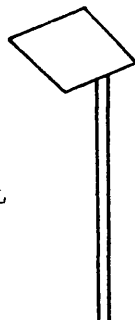


VELA

RESPUESTAS ORIGINALES



BARRIL DE VINO  
ANDALUZ



ATRIL

1.306

Apéndice n.º 1.4.

HOJA DE PROTOCOLO: SUBTEST DE CREATIVIDAD DE LA METÁFORA VISUAL

Apellidos \_\_\_\_\_ Nombre \_\_\_\_\_

Edad \_\_\_\_\_ Curso \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Centro de Enseñanza \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Ciudad \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

Observa la imagen de esta catedral. Ortega y Gasset, un célebre filósofo y escritor español, comparó la catedral de Segovia, con un enorme transatlántico. (Se les entrega a los niños/ una lámina con la imagen de una catedral y de una biblioteca vacía de libros. El autor definió la catedral como un transatlántico porque encontró entre ambos semejanzas que las hacían comparables .

¿Podrías definir tú la imagen de una biblioteca vacía por/ otras imágenes mediante alguna de las semejanzas que encuentres entre ellas?

Después de este ejercicio vas a realizar otros distintos. Procura ser original en tus respuestas.

Busca metáforas visuales que no sean frecuentes para cada/ una de las figuras que se te proponen, tienes 2 minutos para cada una de ellas.

RESPUESTAS

Figura nº 1:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

1.307

Figura nº 2:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

Figura nº 3:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

Figura nº 4:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

Figura nº 5:

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

1.308

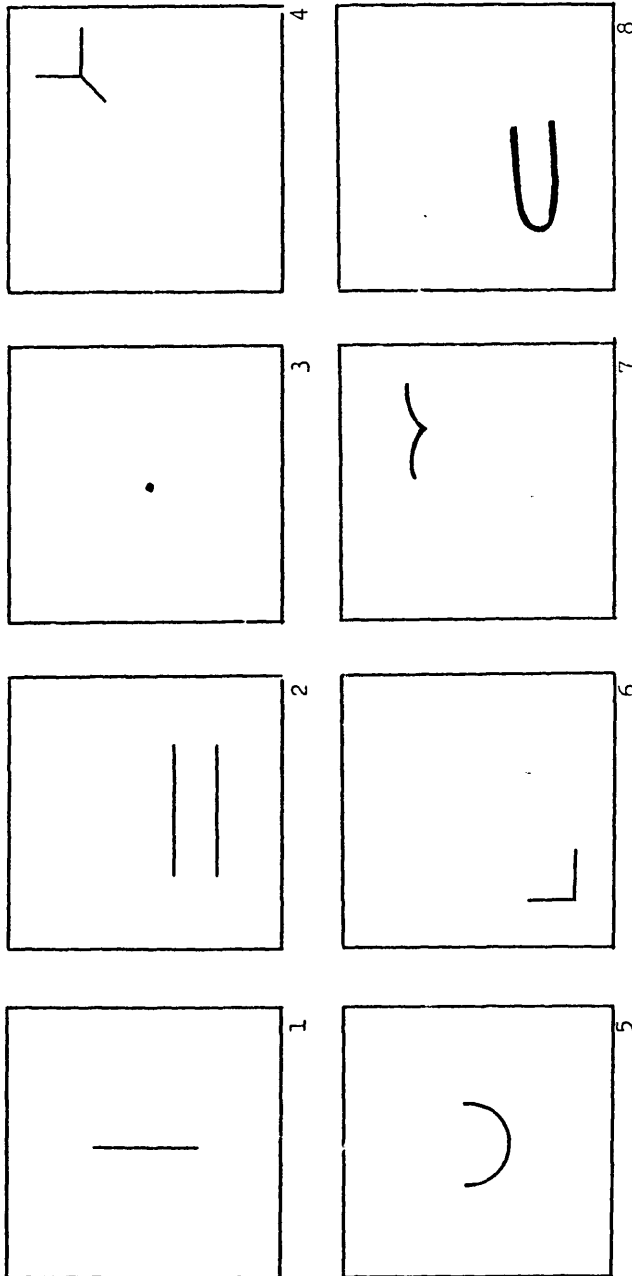
Figura nº 6 :

- 1.- \_\_\_\_\_
- 2.- \_\_\_\_\_
- 3.- \_\_\_\_\_
- 4.- \_\_\_\_\_
- 5.- \_\_\_\_\_
- 6.- \_\_\_\_\_

Debajo hay ocho cuadrados, cada uno de ellos contienen un signo gráfico. Dibuja diversas escenas correspondientes a cada cuadrado, de tal forma que el signo quede integrado dentro del dibujo y que con todos ellos se pueda contar una historia. Puedes cambiar el número de orden de los cuadrados. Procura ser original, cuenta una historia que a muy pocos se les pueda ocurrir. Dentro de los cuadrados no se puede escribir, sólo dibujar, no se trata de que hagas un comic, sino una narración gráfica.

APENDICE Nº 2.

TEST DE CREATIVIDAD ICONICO NARRATIVO



Indica el número de orden de los dibujos de tu historia: \_\_\_\_\_

Pon un título y narrala brevemente:



Figura-1Apéndice n.º 4ESCALA DE ORIGINALIDAD DEL CIAW.-

Abanico.....5	Fantasma.....5	Payaso.....4
Abeja.....5	Fig. Geométrica.....3	Pelota.....3
Fig. Abstracta.....4	Flecha y arco.....4	Pez.....4
Araña.....4	Flor.....2	Plaza Toros.....5
Arbol.....4	Futbol (campo).....3	Portería.....4
Aspa.....5	Futbolista.....4	Pozo.....4
Atomo.....5	Gato.....3	Precipicio.....5
Avión.....5	Globo de aire cal.....5	Puerta.....5
Barco.....3	Guardia.....5	Radio.....5
Bicicleta.....4	Hombre.....4	Reloj.....4
Botón.....5	Jarra.....4	Robot.....4
Caballo.....4	Iglesia.....5	Rueda.....2
Camisa.....4	Lámpara.....5	Saludo.....5
Cara.....1	Lápiz.....4	Sobre.....5
Caracol.....2	León.....5	Sol.....4
Carretera.....4	Letra.....4	Sombrilla.....4
Carro.....4	Lluvia.....5	Tenedor.....5
Casa.....3	Mapa (España).....5	Tenia.....5
Célula.....5	Marciano.....4	Toro.....5
Círculos concéntricos.....4	Mariposa.....4	Tortuga.....5
Cobra.....5	Máscara.....4	Triángulo.....4
Coche.....3	Molino.....3	Veleta.....5
Cometa.....4	Motorista.....4	Ventana.....5
Corazón.....4	Nave espacial.....4	Villar.....5
Cuadro.....5	Niño.....3	Zapato.....5
Cuña de madera.....5	Nota musical.....4	Zorro.....5
Cura.....5	Número.....4	
Dado.....3	Ojo.....3	
Demonio.....5	Órbita.....5	
Diana.....1	Paisaje.....3	
Esfera.....4	Pato.....4	
Embudo.....5		
Espiral.....3		
Estrella.....4		



FIGURA-2

Arbol.....	4	Lámpara.....	4
Arco (Monumento).....	5	Letra.....	5
Avión.....	4	Lluvia.....	5
Balón.....	5	Mano.....	5
Bandera.....	5	Mapa de España.....	5
Barco.....	2	Mariposa.....	5
Botella.....	3	Máscara.....	5
Busto.....	5	Mesa.....	4
Caballo.....	5	Montaña.....	4
Calendario.....	5	Motorista.....	5
Cañón.....	5	Museo.....	5
Cara.....	1	Nada.....	
Casa.....	2	Nave.....	5
Cascada.....	5	Nube.....	5
Castillo.....	4	Ojo.....	5
Célula.....	5	Paisaje.....	3
Cesta.....	5	Pájaro.....	3
Collar.....	5	Payaso.....	3
Cruz.....	5	Perro.....	4
Cuchillo.....	5	Pipa.....	5
Cuello de ave.....	5	Puerta.....	5
Cuesta.....	5	Robot.....	5
Escopeta.....	5	Saco.....	5
Esquí.....	5	Sol.....	4
Fig. geométrica.....	4	Teatro.....	5
Flor.....	4	Tigre.....	5
Fruto.....	4	Tormenta.....	4
Guitarra.....	5	Tren.....	4
Helado.....	5	Tela de araña.....	5
Hombre.....	2	Torre.....	4
Hombre herido.....	5	Tubo.....	5
Hormiga.....	5	Vestido.....	4
Jarrón.....	5	Volcán.....	5
Jersey.....	5		

FIGURA-3

Anónimo.....5	Fig. Geométricas....2	Torno.....5
Anuncio.....5	Flecha.....5	Trampolín.....3
Arbol.....1	Flores.....4	Transistor.....5
Arco (monumento)...4	Fútbol.....5	Valla.....1
Armario.....5	Garaje.....5	Vaso.....4
Atracciones.....4	Grúa.....5	
Avión.....5	Guerra.....5	
Bandera.....3	Hombre.....3	
Barandilla.....2	Horca.....4	
Barril.....4	Iglesia.....2	
Biblioteca.....4	Juula.....5	
Balón.....4	Marioneta.....5	
Botellas.....4	Malla.....3	
Caballo.....5	Medicinas.....5	
Cañón.....5	Mercado.....5	
Cara.....3	Mesa.....3	
Cárcel.....4	Moto.....3	
Carreras.....4	Lámpara.....5	
Carretera.....3	Lápiz.....4	
Casas.....1	Luna.....5	
Cerillas.....1	Paisaje.....3	
Cigarro.....4	Palmera.....5	
Circo.....3	Pared.....4	
Ciudad.....3	Piano.....4	
Coche.....4	Podium.....3	
Cohete.....4	Postes telefónico....2	
Colegio, interior...5	Puente colgante.....5	
Cruz.....5	Puerta.....3	
Escalera.....1	Soldado.....5	
Esquí.....4	Sopa de letras.....5	
Estadio.....5	Tenista.....5	
Estufa.....5		
Fábrica.....2		
Faroles.....5		

FIGURA-4

Abanico.....5	Crucigrama.....3	Orbita.....5
Fig. Abstractas....2	Cruz.....5	Ovni.....5
Accidente.....5	Cuadro.....4	Paisaje.....3
Adorno.....5	Cubo.....5	Pala.....4
Ajedrez.....3	Dado.....2	Parohís.....4
Altar.....5	Diana.....4	Paso de obra.....5
Aspa de molino....4	Edificio.....3	Pasta de dientes...5
Autobús.....4	Enchufe.....4	Pez.....4
Autopista.....4	Equilibrista.....5	Pirata.....3
Avión.....3	Escalera.....5	Pisos.....1
Barco.....3	Fig. Geométrica....2	Pistola.....4
Barra de hierro....4	Flechas.....5	Pizarra.....5
Báscula.....5	Flor.....5	Postes de luz.....4
Bolígrafo.....4	Fútbol.....5	Presa.....5
Bombilla.....5	Gimnasta.....5	Proyector de cine...5
Bombonas.....5	Grifo.....5	Rueblo.....5
Botella.....5	Iglesia.....4	Puente.....5
Brocha.....5	Imperfecto.....5	Puro.....5
Calle.....4	Indio.....5	Raqueta tenis.....5
Cámara (fotos)....5	Juego de Barcos.....5	Red de tenis.....5
Coche, camión.....3	Justicia.....5	Robot.....2
Campo de fútbol....4	Lanzador de martillo..5	Semáforo.....5
Campo de tenis.....5	Legía.....5	Submarino.....5
Cañón.....5	Levantamiento de pesa.5	Tablero, ajedrez....2
Cara.....1	Loro.....5	Tejado.....5
Cartel.....5	Malla.....5	TV.....5
Casa.....1	Mano.....5	Tendero.....5
Casa-interior.....4	Mesa.....4	Torre de Iglesia...5
Castillo.....4	Mina.....5	Torre de petróleo...5
Cigarrillo.....4	Montaña.....5	Trampolín.....5
Cohete.....5	Monumento.....5	Túnel.....5
Cometa.....2	Muñeco.....4	Valla.....4
Conjunto matemático.5	Mundo.....5	Vaso.....5

FIGURA-5

Antorcha.....5	Cortauñas.....5	León.....5
Alpinista.....5	Cruz.....3	Letras.....5
Arbol caído.....5	Cuchillo.....3	Lezna.....3
Arco y flecha.....3	Dados.....5	Linterna.....4
Arco (monumento).....5	Dalla.....5	Lobo.....5
Arena.....5	Dardo.....5	Mariposa.....5
Azadón.....5	Descorchador.....5	Martillo.....1
Barco.....4	Diana.....4	Matamoscas.....4
Bicicleta.....3	Dibujo animado.....5	Montaña Rusa.....5
Bocina.....4	Dominó.....5	Monumento.....5
Botella.....4	Ducha.....5	Muelle espiral.....5
Brocha.....3	Embudo.....5	Nave espacial.....4
Caballo.....5	Escoba.....5	Paisaje.....3
Cama.....5	Escudo.....4	Pájaro.....5
Camapanillas.....5	Espada.....2	Palanca.....5
Camping.....4	Estrella.....5	Paleta.....2
Calcoetín.....5	Fig. geométricas....2	Pancarta.....5
Cañón.....4	Flechas.....2	Patinete.....5
Cara.....2	Futbolista.....4	Perro.....5
Carretera.....3	Gallo.....5	Pesca.....5
Carretilla.....3	Geringa.....3	Pico.....4
Casa.....3	Globo y alfiler.....5	Pistola.....5
Ciclista.....5	Grúa de coches.....5	Plancha.....5
Circo.....5	Guerra.....4	Raqueta.....4
Cerillas.....5	Guitarra.....4	Rastrillo.....3
Cigarrillo.....5	Helado.....3	Rayo.....5
Clavar clavos.....3	Hombre.....3	Regalos.....5
Coche.....1	Herramientas.....2	Reloj.....5
Coche (interior).....2	Iglesia.....5	Ruleta.....4
Cohete.....2	Indio.....5	Sierra.....5
Columpio.....5	Jardín.....5	Subasta.....5
Cometa.....3	Juego de bolos.....4	Tambor.....4
Compresor.....3	Lápiz, bolígrafo....4	Telescopio.....5
Copón, cáliz.....5		

FIGURA-6

Aeropuerto.....5	Mamante.....5	Nave espacial.....4
Ajedrez.....5	Minero.....5	Oveja.....5
Antena TV.....5	Escolador, alpinista.4	Paisaje.....4
Anuncio.....5	Escaleras.....4	Pájaro.....5
Arbol.....4	Estufa.....5	Paquete.....4
Atleta.....4	Faro.....5	Palota.....4
Avión.....4	Fig. Abstractas.....2	Períodico.....5
Barco.....5	Fig. Geométricas.....1	Perro.....4
Bolso.....5	Frigorífico.....5	Pez.....5
Bota (zapato).....4	Fuente.....5	Piano.....5
Botella.....4	Fuerte.....4	Pisos.....3
Caballo.....4	Futbolín.....5	Pistola.....4
Caja.....1	Garaje.....5	Pozo.....5
Caja cerillas.....5	Granja.....5	-Proyector de cine...4
Cama.....4	Grúa.....5	Puerta.....5
Cámara de fotos.....5	Helicóptero.....5	Reloj.....4
Campo de fútbol.....4	Hombre.....4	Robot.....3
Canasta.....5	Iglesia.....4	Salón.....5
Cara.....2	Jarra.....5	Señal de tráfico.....4
Carreta.....5	Jaula.....4	Sofá.....5
Carretera.....3	Jeroglífico.....5	Soldado.....5
Casa (interior).....4	Lámpara.....5	Tanque.....4
Cartera.....4	Libro.....4	Teléfono.....5
Cazador.....5	Malabarista.....5	TV.....2
Cerdo.....5	Maleta.....4	Tohalla.....5
Cerradura.....5	Marciano.....4	Toro.....5
Circo.....4	Martillo.....5	Tren.....4
Casa. (Ciudad).....4	Medalla.....5	Ventana.....4
Coche.....1	Mesa.....4	Yunque.....5
Cohete.....5	Meteoro.....5	
Cometa.....5	Motos.....5	
Crucifijo, cruz.....2	Muebles.....4	
Cuadro.....2	Muñeco.....4	
Dado.....3		

Figura-7

Adoración (templo)....5	Elefante.....5	Manantial.....5
Arboles.....4	Enfermo.....4	Manos.....4
Atletismo.....5	Escopeta.....5	Mariposa.....5
Avión.....5	Escudo.....5	Martillo.....5
Bala.....5	Espada.....4	Moto.....2
Barcos.....4	Extraterrestre.....4	Música-notas.....4
Beisbol.....5	Faquir.....5	Nadador.....5
Bicicleta.....4	Faro.....5	Nariz de payaso.....5
Boleibol.....5	Fig. Geométricas....2	Navaja.....5
Bolsa.....5	Flor.....3	Nave espacial.....5
Bombilla.....5	Fruta.....4	Niño con globo.....5
Bota (zapato).....4	Futbolista.....1	Niños.....3
Caballo.....4	Gafas.....5	Nube.....5
Cadena.....5	Garrote.....5	Números.....5
Calle.....4	Gato.....5	Ola.....5
Cañón.....4	Golf.....3	Ondas sonoras.....5
Cara.....1	Gusanos.....3	Paisaje.....3
Caracol.....2	Habas.....4	Pájaro.....5
Caramelo.....5	Hacha.....4	Paraguas.....5
Carnero.....5	Haz.....5	Patinete.....4
Careta.....4	Hombres.....2	Patucos.....5
Carretera.....5	Herradura.....5	Payaso.....4
Casa.....3	Huevos.....4	Peces.....4
Casco.....4	Iglesia.....5	Pelota.....3
Clavo.....5	Imán.....5	Ferro.....4
Coche.....1	Indio.....5	Piedras.....5
Collar.....4	Indio.....5	Pipa.....5
Columpio.....5	Interrogación.....5	Pistola.....4
Conejo.....4	Jarrón.....5	Pollo.....3
Cometa.....5	Laberinto.....5	Portería.....5
Cruz.....5	Letras.....4	Puro.....5
Cuadro.....4	Libro.....5	Radio.....4
Dado.....5	Llave inglesa.....5	Raqueta.....4
Diana.....5	Luna.....4	Reloj.....4
Drumedario.....5	Magnetófono.....5	Ríos.....4

FIGURA-7 (Continuac.)

Rueda.....5
Secador.....5
Segueta.....5
Serpiente.....3
Silla.....4
Sol.....4
Sonido.....4
Sueño.....5
Susto.....5
Tanque.....4
Tela de araña.....5
Tenis.....3
Tren.....5
Triciclo.....4
Tubo.....5
Universo.....4
Vertedero.....5
Vestido de hombre....5

FIGURA-8

Arbol.....4
Arco (monumento)....5
Arco y flechas.....4
Arco-iris.....5
Aspa-ventilador.....5
Balón.....1
Ballena.....4
Barril.....5
Báscula.....4
Biblioteca.....5
Bola de nieve.....5
Bombilla.....3
Buzón.....4
Cabezón.....5
Cara.....1
Carretera.....4

FIGURA-8.-CONTINUACION

Caracol.....5
Casa.....2
Coche.....4
Cojín.....5
Cometa.....5
Copa.....5
Culebra.....5
Cuaderno.....5
Diana.....5
Dinero.....5
Elefante.....4
Escalera.....5
Escopeta.....5
Escudo.....5
Extraterrestre.....3
Fig. Geométricas....3
Flotador.....5
Frutas.....4
Gimnasta, atleta....5
Globo de aire c.....2
Hacha.....5
Helado.....5
Huoha.....5
Huevo.....3
Jarro.....5
Jesucristo.....5
Luna.....5
Mapa-Mundi.....4
Melón.....4
Molino.....4
Música-notas.....5
Ojo.....3
Orejudo.....5
Oso.....5

Ovni.....5
Paisaje.....2
Paleta de pintor.....5
Palomitas.....4
Paracaídas.....2
Paraguas.....2
Payaso.....4
Pez.....5
Piscina.....5
Plátano.....4
Plato.....4
Playa.....4
Pollo.....5
Polo-norte.....5
Puente.....2
Raqueta.....4
Ratón.....5
Reloj.....4
Robot.....5
Rueda.....3
Señal-tráfico.....4
Seta.....4
Sol.....2
Tanque.....5
Tienda de camping....5
Tortuga.....4
Transportador ángulo.5
Túnel.....4
Vaca.....5
Volante, vestido.....5
Wikingo.....5
Zambomba.....4

FIGURA-9

Acordeón.....5	Fig. Abstractas.....3	Prisma.....5
Algodón.....5	Fig. Geométricas.....2	Puente.....3
Arboles.....1	Flecha.....5	Puerta.....2
Balón.....5	Fruta.....5	Reloj de arena.....4
Bandera.....5	Fuente.....5	Ring.....5
Barco.....4	Fuerzas.....5	Río.....5
Báscula.....5	Gimnasta.....5	Robot.....5
Bomba.....5	Guillotina.....5	Semáforo.....4
Bombona.....5	Iglesia.....3	Señal tráfico.....3
Botellas, botes....2	Jarro.....5	Surtidor.....4
Buzón.....4	Jaula.....4	Tablero-ajedrez.....5
Caballo.....5	Lápiz.....2	Tejado.....5
Caja.....3	Letras.....4	Teléfono.....5
Calle.....4	Libro.....4	Tobogán.....5
Cámara (fotos).....5	Lima.....5	Tornillo.....5
Cara.....3	Linógrafo.....5	Trapezio.....5
Carretera.....1	Maceta.....4	Tren.....5
Casa.....1	Malla-red.....5	Tronco.....5
Casa por dentro....3	Mesilla.....4	Tubos.....2
Castillo.....5	Meta.....4	Túnel.....5
Cimenea.....3	Molino.....4	Valla.....4
Ciudad.....4	Moto.....5	Vaso.....3
Chocolate.....5	Nave espacial.....5	Vela.....4
Coche.....3	Nevera, frigorífico..5	Ventana.....4
Cohete.....2	Palmatoria.....5	Vuelo de hombre.....5
Cometa.....5	Palomar.....5	
Escalera.....2	Pantalones.....5	
Estrella.....5	Parque.....4	
Explosivos.....5	Pasillo.....4	
Extraterrestres....5	Pez en anzuelo.....5	
Fábricas.....4	Piscina.....5	
Faro.....5	Pisos.....2	
Ferrocarril.....2	Poste telgráfico.....4	



FIGURA-10

Ajedrez.....4	Cartel.....5	Laboratorio.....5
Altar.....5	Casa.....1	Lámapara.....5
Atletismo (Halterof).4	Castillo.....4	Libro.....5
Amaca.....5	Cerillas.....5	Lluvia.....5
Antena TV.....5	Coche.....1	Maceta.....4
Apisonadora.....5	Cocina.....5	Madalena.....5
Arbol.....4	Cohete.....5	Malabarista.....5
Armario.....4	Columpio.....4	Mesa.....5
Ataud.....5	Cometa.....5	Montaña.....4
Avión.....4	Copa.....5	Monumento.....5
Balanza.....4	Cruz.....5	Moto.....4
Baloncesto.....5	Cuaderno.....5	Muñeco.....4
Bandera.....4	Cuadro.....3	Música-instrumento...5
Bañera.....4	Cuerpo de hombre.....4	Nave espacial.....4
Barco.....1	Dado.....3	Niña.....5
Belén.....1	Deportista.....5	Olla exprés.....5
Bicileta.....4	Equilibrista.....5	Orca.....5
Bolígrafo.....4	Esoalera.....4	Pájaro.....4
Boca de pez.....5	Explosivo.....5	Palmatoria.....5
Bosque.....4	Extraterrestre.....5	Pan.....5
Botella.....4	Farmacia.....5	Paraguas.....4
Cabaña.....4	Fiebro.....5	Parrilla.....5
Caja.....5	Fig. Abstractas.....3	Patín.....5
Cajero de banco.....5	Fig. geométricas.....1	Payaso.....4
Cama.....5	Flecha.....5	Pentagrama.....5
Cámara (fotos).....5	Flor.....5	Pie.....5
Campana.....5	Globo.....5	Ping-pong.....5
Camping.....3	Grúa.....5	Pirámide.....4
Campo, paisaje.....3	Guerra.....5	Piscina.....4
Calle-ciudad.....4	Hojas.....5	Pisos, casas.....3
Cara.....2	Hucha.....5	Pistolero.....5
Careta.....5	Iglesia.....4	Playa.....5
Carnet.....5	Jarrón.....4	Plato.....5
Carrera.....5	Jaula.....4	Rodión.....5
Carretera.....3	Juez.....5	Portería.....5

FIGURA-10 (Continuao.)

Puente.....	3
Radiador.....	5
Rastrillo.....	4
Red de tenis.....	5
Registradora.....	5
Rejas.....	5
Reloj -arena-.....	3
Remolque.....	5
Rey.....	4
Robot.....	4
Señal de tráfico.....	3
Sepulcro.....	5
Serpiente.....	5
Sobre-carta.....	3
Soldado.....	5
Sombrero.....	5
Sopera.....	5
Tabaco.....	5
Tanque.....	4
Taza.....	5
Teatro.....	5
Tejado.....	4
Teléfono.....	5
Telescopio.....	5
Torpedo.....	5
Trampolín.....	5
"Tres en raya".....	5
Trapezio.....	5
TV.....	5
Vaso.....	4
Ventana.....	4
Villar.....	5
Zambomba.....	5
Zapatos.....	4

FIGURA-11

Amaca.....2	Esfera.....3	Pera.....3
Arboles.....4	Fig. Geométricas...2	Peseta.....4
Balanza.....5	Florero.....4	Pez.....4
Balón.....1	Frutero.....4	Pirata.....5
Banquete.....5	Fumador.....4	Plátano.....4
Barco.....2	Futbol.....5	Platillo volante...4
Bote.....4	Gas.....5	Plato.....4
Bombilla.....4	Globo.....5	Pozo.....4
Buzón.....5	Guitarra.....5	Puente.....5
Caballo.....4	Hombre meando.....5	Ranura.....5
Caballo de juguete...4	Hormigas.....5	Ratón.....5
Canoa.....4	Huevo.....3	Reloj.....4
Cara.....1	Huevo roto y pollo...4	Reloj de arena.....5
Careta.....5	Jarro.....4	Río.....5
Casco.....5	Juguetes.....3	Rueda.....3
Carrito niño.....3	Jersey.....5	Ruleta.....5
Cartel.....5	Lago.....5	Salto de la comba..4
Casa-pisos.....4	Lámpara.....5	Señal de tráfico...4
Cenicero.....5	Luna.....5	Silla.....5
Cisne.....5	Marciano.....4	Sol.....4
Ciudad desértica...5	Mono.....5	Sombrero.....4
Colmena.....5	Monstruo.....4	Taza.....5
Columpio.....5	Motorista.....5	Teléfono.....5
Cometa.....4	Muñeco.....4	Tonel.....4
Conserva, latas...4	Navaja.....5	Torta, dulce.....5
Copa.....5	Ojo.....3	Transmisor de onda...5
Cubrebraseros.....5	Olla a presión.....5	TV.....5
Cuchara.....5	Paisaje.....4	Vela.....5
Guerno.....5	Pájaro.....3	
Gulebra.....5	Panal de abejas...5	
Guna.....5	Paraguas.....4	
Hiana.....5	Payaso.....4	
Drácula.....5	Pecera.....4	
Ducha.....5	Peonza.....4	

FIGURA-12

Adorno.....5	Encendedor.....5	Paisaje.....4
Alpinista.....5	Enchufe.....5	Paquete.....3
Atlet. Halter ....5	Escalera.....5	Pasillo.....4
Arbol.....4	Estátua.....5	Payaso.....5
Arco (monumento).5	Estantería.....4	Perfumes.....4
Arena.....5	Extraterrestre.....5	Perro.....5
Avión.....4	Feria.....5	Pescador.....5
Balanza.....4	Fig. Geométricas.....1	Peces.....5
Balcón.....5	Fuerte.....5	Piano.....5
Bandera.....5	Funeral.....5	Pipa.....5
Bar.....4	Gafas.....4	Pizarra.....5
Bomba.....5	Gasolinera.....5	Podium.....3
Bombilla.....5	Globos.....4	Pollo-pato.....4
Burro.....5	Goma.....5	Pozo artesano.....5
Cama.....5	Grúa.....4	Puente.....4
Cama, TV.....3	Guerra.....4	Puerta.....4
Cara.....5	Guillotina.....5	Ruile.....5
Carretera.....3	Helado.....4	Regla.....5
Carro.....4	Hípica.....5	Reloj.....4
Casa.....1	Hombre.....4	Robot.....5
Cartas.....4	Huerta.....5	Semáforo.....5
Chimenea.....5	Invernadero.....5	Tablero ajedrez...4
Cerillas.....5	Iglesia.....3	Teleférico.....4
Ciervo.....5	Juegos.....4	Tintero.....5
Cinto.....5	Juego de barcos.....5	Trampolín.....4
Circo.....4	Lavadora.....5	Tren.....4
Clase, interior..4	Ladrillo.....5	Triciclo.....5
Cochete.....2	Ladrón.....5	Tuerto.....5
Cohete.....4	Lápidas.....5	Valla.....5
Cometa.....5	Libros.....4	Vaso.....3
Crucigrama.....5	Máquinas de juego.....5	Ventana.....3
Cruz.....4	Medicinas.....4	Viga.....2
Quadro.....4	Mesa.....4	Zapato.....5
Dados.....3	Motor.....5	
Diana.....5	Muñeco de nieve.....5	

FIGURA-13

Acorazado.....5	Casa, interior.....3	Hoja.....5
Acordeón.....5	Caseta de perro.....5	Hombre.....3
Albañil.....5	Cepo.....5	Hucha.....5
Alcoba.....5	Cerillas.....4	Iglesia.....5
Almohadilla.....5	Chaqueta.....5	Insectos.....4
Alpinista.....5	Cigarro.....4	Insignia.....4
Antena.....4	Clase.....5	Lanza.....4
Antorcha.....5	Coché.....4	Lápiz.....3
Arbol.....1	Cogedor.....5	Lavadora.....5
Arbol navidad.....4	Cohete.....4	León.....5
Aroo iris.....5	Cubeta de hielo.....5	Letras.....4
Armas.....4	Dados.....5	Libros.....2
Avión.....5	Mana.....4	Luz.....5
Baile.....5	Elefante.....5	Mariposa.....4
Balanza.....4	Escopeta.....4	Mariposa encarcelada.....5
Balón.....4	Espiral.....5	Martillo.....5
Banco.....4	Estadio.....4	Matamoscas.....5
Bandera.....2	Estuche.....5	Mesa y silla.....4
Barco.....1	Farola.....4	Mueble.....4
Biblia.....4	Ferrocarril.....5	Muñecos.....3
Bota, zapato.....5	Fig. Abstractas.....3	Números.....5
Botella.....3	Fig. Geométricas.....2	Ovni.....5
Buzón.....4	Flechas.....2	Paisaje.....3
Cabeza de tigre.....5	Flor.....4	Palmera.....5
Calendario.....5	Frontón.....5	Paraguas.....2
Calle.....4	Fruta.....4	Paralelas.....5
Camino del cielo.....5	Garaje.....5	Pared.....4
Campo de fútbol.....4	Garrote.....5	Baseboll, partido.....5
Capote.....4	Geringa.....4	Pico.....5
Cara.....3	Golf.....5	Pirámide.....5
Carreta.....5	Guerrero.....5	Piscina.....5
Carreta.....3	Guitarra.....5	Playa.....5
Carretera.....3	H* de esta pena.....5	Portería-fútbol.....5
Casa, pisos.....2	Hielo.....4	Portería baloncesto.....4

FIGURA-13 (Continuac.)

Prohibición alcohol...5  
 Puerta.....4  
 Radio.....5  
 Raqueta, tenis.....4  
 Ratón.....5  
 Regla.....4  
 Renfe.....5  
 Ruedo.....4  
 Ruinas.....5  
 Semáforo.....4  
 Señal de tráfico.....2  
 Sepulcro.....5  
 Sierra.....5  
 Soldado.....5  
 Sombrilla.....3  
 Teléfono.....5  
 Telégrafos.....4  
 TV.....4  
 Tenis.....4  
 Tienda de camping.....4  
 Toro.....5  
 Torre.....5  
 Tubo.....4  
 Valla.....5  
 Vasos comunicantes.....5  
 Vela.....4  
 Veleta.....5  
 Ventana.....4

FIGURA-14

Al infierno.....5  
 Ancla.....3  
 Anzuelo.....3  
 Arbol.....2

FIGURA-14.-CONTINUACION.

Arbustos, hierbas....2  
 Arco.....4  
 Aspa.....5  
 Avión.....4  
 Bajando escaleras....5  
 Balanza.....5  
 Bandera.....5  
 Barco velero.....2  
 Bombilla.....4  
 Camisa.....5  
 Cara.....3  
 Carta, sobre.....5  
 Casas, pisos.....3  
 Cometa.....1  
 Corazón.....5  
 Corona.....5  
 Diana.....4  
 Escuela.....5  
 Esqueleto.....5  
 Extraterrestre.....4  
 Farola.....5  
 Fig. Abstractas.....2  
 Fig. Geométricas.....2  
 Flechas y arcos.....1  
 Flor.....1  
 Fruta (pera, manzana)2  
 Fuente.....4  
 Gafas.....5  
 Gallina.....4  
 Grieta.....5  
 Helado.....5  
 Helicóptero.....5  
 Hombre.....3  
 Huerta.....5  
 Iglesia.....4  
 Insectos.....4  
 Insignia.....5  
 Floreros, tiestos....2  
 Lámpara.....3  
 Lanza.....2  
 Libro.....5  
 Lavabo.....5  
 Mariposa.....4  
 Mesa.....5  
 Nave espacial.....4  
 Onda.....5  
 Paisaje.....4  
 Pájaro.....3  
 Paracaídas.....5  
 Paraguas.....1  
 Parque.....5  
 Payaso.....4  
 Peluca.....5  
 Pez.....5  
 Pico de ave.....4  
 Pluma, lápiz, boli...2  
 Puente.....5  
 Reloj.....4  
 Robot.....5  
 Rompecabezas.....5  
 Señal de tráfico.....2  
 Sello.....5  
 Taladrador.....5  
 Traje espacial.....5  
 Tiestos, floreros....2  
 Torre.....3  
 Valla.....4  
 Wather.....5

FIGURA-15

Afluente.....5	Cuerpo de mujer....1	Marcoiano.....4
Arbol.....3	Cuna.....5	Mariposa.....4
Arco (monumento)..5	Diablo.....5	Motos.....3
Aros.....5	Diana.....5	Mujer desnuda.....4
Balanza.....4	Embalse.....5	Muñecos.....3
Balones.....2	Esfera.....5	Muñeco de nieve.....5
Barandilla.....5	Estrella.....5	Nadador.....5
Barbapapá.....5	Fantasma.....5	Niños.....3
Barro.....3	Fig. Abstractas....2	Números.....3
Barril.....4	Fig. geométricas...2	Ojos.....4
Bicicleta.....2	Flechas y arcos....4	Orbita.....5
Boxeador.....4	Flor.....3	Ovillo.....3
Búho.....4	Florero, tiesto....3	Paisaje.....4
Buzón.....5	Frutas (peras,man).2	Pájaro.....4
Cabeza de hormiga.5	Gafas.....2	Pájaros amándose.....5
Cámara de cine....5	Gato.....5	Pájaros dos cabezas...5
Cañón.....4	Gemelos.....5	Pan.....4
Copa.....5	Gimnasta, atleta...5	Paraguas.....5
Cara.....1	Girafa.....5	Payaso.....5
Carreta, máscara...4	Guerra.....5	Pesca, pez.....4
Carretas.....4	Hoja.....4	Piscina.....5
Carro.....3	Hombre.....3	Plátano.....5
Cebollas.....4	Huevo.....4	Porrón.....5
Cerdo.....4	Insecto.....5	Portería.....5
Cerezas.....3	Jarro.....2	Prismáticos.....4
Chaleco.....5	Jugando al rugby...4	Prohibido beber.....5
Chicos (dos).....4	Lámpara.....4	Puentes.....3
Coché.....3	Lanza.....4	Reloj de arena.....4
Cojín.....5	Lápiz.....4	Reloj.....4
Cometa.....4	Letras.....3	Robot.....4
Conjuntos matemát.5	Levantamiento peso.4	Rodilleras.....5
Copón, cáliz.....4	Maniquí.....4	Roqueros.....5
Corsé.....4	Mapa.....5	Rulo.....5
Cuadro.....5	Mar.....5	Señal de tráfico.....4

FIGURA-15 (Continuac.)

Signos matemáticos....4
Silla.....5
Sol.....5
Soldado.....5
Taburete.....5
Toro.....5
Tortuga.....5
Tubo.....4
Vela.....5
Vuelta.....4
Vestido.....3
Weather.....4
Yeo-yo.....5
Yunque.....3

FIGURA-16

Albeja.....5
Anillos.....4
Arco con o sin flecha.4
Azucareros.....5
Balón, fútbol o rugby..1
Barco.....4
Bingo.....5
Boca de pez.....5
Bodega.....4
Bola.....3
Bombilla.....4
Bombón.....4
Botella.....3
Botijo.....3
Brazalete.....5
Caballo.....5
Café.....5
Cáliz.....3

FIGURA-16.-CONTINUACION

Cañón.....4	Lámpara.....4
Cara.....2	Lupa.....5
Cara de gato.....5	Mano.....5
Caracol.....4	Mariposas.....5
Carro.....5	Melón, sandía.....3
Carretera.....4	MUñeco de nieve.....4
Casco.....4	Músculos.....5
Cerdo.....4	Nave espacial.....5
Coche.....5	Niño, niña.....4
Cohete.....4	Números.....3
Copa.....2	Ojo.....5
Cuerda.....5	Ondas.....4
Cuerpo, hombre.....2	Pastor.....5
Dado y cubeta.....5	Payaso.....3
Dinamita.....5	Pecera.....3
Fantasma.....5	Pez.....4
Faros.....5	Podium.....5
Fig. Abstracta.....3	Porrón.....5
Fig. Geométricas...2	Proyector de cine...5
Flauta.....5	Puchero.....4
Flor.....4	Puente.....5
Frutas (peras, man)2	Raqueta.....4
Globo.....4	Reloj.....4
Granada de mano...5	Robot.....5
Guerra.....5	Rueda.....4
Gusano.....5	Sartén.....4
Hacha.....4	Señal de tráfico.....4
Hombre en tonel...4	Seta, hongo.....4
Hombre desnudo....4	Sobre.....5
Huevo.....2	Sol.....4
Insecto.....4	Subasta.....5
Insignia.....4	Tablero de ajedrez..5
Lago.....5	Tela de araña.....5
	Teléfono.....5



FIGURA-16.-(CONTINUAC.)

Tenacillas.....	5
Tipo de mujer.....	3
Toneles.....	1
Tren.....	5
TV.....	4
Vela.....	5
Universo.....	5
Zanahoria,remolacha...	4

1.329



HOJAS DE PROTOCOLO: DIFERENCIAL SEMANTICO.- Apéndice n. 5  
 APELLIDOS \_\_\_\_\_ NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_  
 CURSO \_\_\_\_\_ COLEGIO \_\_\_\_\_ CIUDAD \_\_\_\_\_

Califica: LA IMAGEN .-

	Muy	Bastante	Ligeramente	Neutral	Ligeramente	Bastante	Muy	
a.- BUENO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	MALO
b.- FEO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	BONITO
c.- VALIOSO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	DESPRECIABLE
d.- POSITIVO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	NEGATIVO
e.- FUERTE	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	DEBIL
f.- FRAGIL	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	RESISTENTE
g.- PROFUNDO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	SUPERFICIAL
h.- PODEROSO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	IMPOTENTE
i.- ACTIVO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	PASIVO
j.- LENTO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	RAPIDO
k.- VIEJO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	JOVEN
l.- DINAMICO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	QUIETO

Califica: LA CREATIVIDAD .-

a.- BUENO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	MALO
b.- FEO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	BONITO
c.- VALIOSO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	DESPRECIABLE
d.- POSITIVO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	NEGATIVO
e.- FUERTE	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	DEBIL
f.- FRAGIL	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	RESISTENTE
g.- PROFUNDO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	SUPERFICIAL
h.- PODEROSO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	IMPOTENTE
i.- ACTIVO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	PASIVO
j.- LENTO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	RAPIDO
k.- VIEJO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	JOVEN
l.- DINAMICO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	QUIETO

1.330

APELLIDOS \_\_\_\_\_ NOMBRE \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_  
CURSO \_\_\_\_\_ COLEGIO \_\_\_\_\_ CIUDAD \_\_\_\_\_

Calificate a ti mismo: YO.-

	Muy	Bastante	ligeramente	Neutral	ligeramente	Bastante	Muy	
a.- BUENO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	MALO
b.- FEO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	BONITO
c.- VALIOSO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	DESPRECIABLE
d.- POSITIVO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	NEGATIVO
e.- FUERTE	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	DEBIL
f.- FRAGIL	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	RESISTENTE
g.- PROFUNDO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	SUPERFICIAL
h.- PODEROSO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	IMPOTENTE
i.- ACTIVO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	PASIVO
j.- LENTO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	RAPIDO
k.- VIEJO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	JOVEN
l.- DINAMICO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	QUIETO

Califica: EL TRABAJO EN GRUPO.-

a.- BUENO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	MALO
b.- FEO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	BONITO
c.- VALIOSO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	DESPRECIABLE
d.- POSITIVO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	NEGATIVO
e.- FUERTE	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	DEBIL
f.- FRAGIL	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	RESISTENTE
g.- PROFUNDO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	SUPERFICIAL
h.- PODEROSO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	IMPOTENTE
i.- ACTIVO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	PASIVO
j.- LENTO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	RAPIDO
k.- VIEJO	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	JOVEN
l.- DINAMICO	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	QUIETO

1.331

APENDICE N.º 6

TEST DE WARTEG

TIPOS DE RESPUESTAS Y MODOS DE COMPORTAMIENTOS CORRESPONDIENTES:

CUADRO N.º 1

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Con muchos puntos	1) Multiplicación de los problemas. Falta de confianza en sí. Indecisión
b) Atravesado por una recta.	2) Solución de los problemas. Decisión. Confianza en sí.
c) Cortado por muchas rectas.	3) Soluciones múltiples Análisis Decisión.
d) Cortado por una curva.	4) Inquietud estética y afectiva. Solución afectiva a los problemas.
e) Rodeado por un óvalo o circunferencia.	5) Indecisión por interferencia afectiva. Actitud defensiva. Inquietud.
f) Rodeado por un triángulo.	6) Tensión del espíritu. Preocupación. Falta de confianza en sí.
g) Rodeado por un cuadrado o por un rectángulo.	7) Sistematización sin llegar/ a una solución en el estudio de los problemas. Indecisión.
h) Rodeado por un rombo.	8) Indecisión por agresividad. Defensa pasional.
i) Rodeado por una nube.	9) Indecisión por imaginación/ y ensueño.

1.332

j) Vértice de un ángulo.	10) Reacción violenta e impulsiva.
k) Punta de una flecha.	11) Decisión. Ataque pasional. Lucha.
l) Esbozo de una greca.	12) Preocupación teórica.
m) Centro de una espiral centrípeta.	13) Preocupación afectiva por amor propio y celos (egocentrismo).
n) Centro de una espiral centrífuga.	14) Preocupación afectiva por exceso de emotividad.

CUADRO Nº 2  
-----

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Con un punto.	1) Indecisión por interferencia afectiva.
b) Con rectas.	2) Inhibición emocional. Ausencia de disposición estética.
c) Con curvas separadas.	3) Imaginación estética.
d) Con curvas unidas.	4) Dulzura. Bondad. Gracia. Simpatía.
e) Con ángulo.	5) Dureza, agresividad. Antipatía.
f) Con sombras.	6) Actividad estética.
g) Con líneas cruzadas.	7) Análisis estético.
h) Con líneas paralelas.	8) Orden. Aplicación artística.
i) Con rayos.	9) Imaginación artística.

1.333

j) CCon círculo u óvalo.	10) Inquietud estética. Limitación artística por <u>in</u> terferencia afectiva.
k) CCon triángulo.	11) Tensión emocional.
l) CCon cuadrado.	12) Organización y método en la expresión artística.

CUADRO N° 3

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) CCon otras rectas. 11.- repetición del motivo.	1) Falta de originalidad
b) CCon otras líneas. 22.- Transformación del motivo.	2) Originalidad.
c) CCon ángulos.	3) Originalidad con lucha, --- agresividad.
d) CCon líneas cruzadas,	4) Análisis. Rutina.
e) PP plano inclinado.	5) Apego a la rutina. Imaginación débil.
f) EEscalera.	6) Imaginación pobre. Deseo de superación.
g) TTriángulo.	7) Rigidez. Dureza. Lucha. Imaginación pobre.
h) RRectángulo y cuadrado.	8) Preponderancia del hábito y del método.
i) AAarco.	9) Originalidad práctica.
j) CCuadriculado.	10) Falta de originalidad. Exceso de análisis. Falta de confianza en sí.

1.334

CUADRO N° 4

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Ampliación de la mancha.	1) Gran actividad, expansión
b) Multiplicación del tema.	2) Actividades múltiples, dispersión
c) Cuadrados en blanco.	3) Alternativa de entusiasmo y/ de depresión en la actividad.
d) Tema rodeado por un círculo o por un óvalo.	4) Problema de actividad por interferencia afectiva.
e) Tema rodeado por un cuadrado	5) Problema de actividad y de organización.
f) Con un triángulo.	6) Actividad defensiva proveniente de preocupaciones; inseguridad combativa.
g) Sin estar rodeado.	7) Aislamiento.
h) Con flechitas.	8) Temor a lo desconocido. Agresividad.

CUADRO N° 5

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Las rectas no se tocan.	1) Timidez. Indecisión. Debilidad de voluntad.
b) Se tocan en el centro.	2) Irresolución. Falta de realización.
c) Se tocan indirectamente por uno o muchos lados: 1.- Con líneas curvas.	3) Inhibición de la voluntad por interferencias afectivas.
2.- Con líneas rectas.	4) Preocupación y análisis que debilitan la voluntad. Acción indirecta.

1.335

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
3.- Con sombras.	5) Necesidad de acción.
4.- Con sombras tras la segunda línea.	6) Dispersión, desorganizada.
d) Gran número de rayos que parten de la línea superior.	7) Dispersión por exceso de análisis.
e) Sentido de la figura orientado hacia la parte inferior	8) Huída ante el obstáculo.
f) Prolongación de la línea inferior cortando la superior	9) Decisión. Resolución. Voluntad.

CUADRO Nº 6

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Figuras separadas: 1.-Figuras virtualmente relacionadas por unidad de tema. 2.-Figuras no relacionadas	1) Intuición. Síntesis. 2) Falta de asociación de ideas. distracción.
b) Una sola figura: 1.-Con un ángulo.  2.-Con una diagonal. 3.-Con una unión indirecta. 4.-Con una curva.	3) Asociación. Correlación. Deducción. 4) Simplificación. Espíritu práctico. 5) Complejidad. Escaso poder de asociación. 6) Asociación afectiva. Simpatía.

CUADRO Nº 7

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) No toca el tema y lo rodea con otros motivos.	1) Reacción infantil; falta de madurez afectiva.



1.336

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
b) Continúa el puntillado con - otros puntos	2) Problema de afectividad. Falta de madurez afectiva.
c) Continúa el puntillado con - otras líneas.	3) Problema estético-afectivo.
d) Une los puntos con una línea.	4) Realización afectiva.
e) Reúne los puntos en un círculo.	5) Madurez afectiva, independencia.
f) Llena el círculo con sombras.	6) Pasión.
g) Une el círculo con otros.	7) Dependencia afectiva, sugestionabilidad.
h) Dibuja diferentes círculos.	8) Relaciones afectivas.

CUADRO Nº 8  
-----

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) No cierra el segmento de circunferencia.	1) Expansión. Altruismo.
b) Cierra el segmento: 1.-Con una recta.  2.-Con una curva cóncava.  3.-Con una curva convexa.  4.-Con ángulo.	2) Reserva. Desconfianza. Prudencia. 3) Expansión afectiva. Con limitación social. 4) Autoritarismo. Despotismo. 5) Defensa, aislamiento. Sociabilidad débil. Timidez.
c) Segmento cortado por una flecha.	6) Agresividad, inadaptación. Extremismo.
d) Líneas o firmas sobre el segmento.	7) Independencia, rebelión. Espíritu crítico.

1.337

CUADRO N° 9

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Las dos líneas unidas: 1.-Por líneas rectas. 2.-Por líneas curvas. 3.-Por ángulos. 4.-Por sombras.	1) Preferencia por lo concreto. 2) Preferencia por lo sensible. Actitud afectiva. 3) Agitación, oposición, dificultad por la teoría. 4) Activismo, pragmatismo.
b) Une las líneas interiormente con rectas cruzadas.	5) Problema de adaptación familiar. Problemas de vocación.
c) Abierto: 1.-Hacia arriba. 2.-Hacia abajo.	6) Idealismo. 7) Hedonismo.
d) Las dos líneas separadas: 1.-Con desarrollo en parte superior. 2.-Con desarrollo en la parte central. 3.-Con desarrollo en la parte superior. 4.-Líneas rectas prolongándose hacia los cuatro ángulos del cuadro.	8) Necesidad de compañía y de comprensión afectiva. Deseo de unión de los ideales. 9) Deseo de unión de las afinidades y de las preferencias. 10) Deseo de comunión en las sensaciones y los gustos. 11) Diferentes posibilidades futuras de actividad vocacional.
e) Líneas curvas que se prolongan hacia los cuatro ángulos del cuadro.	12) Muchas posibilidades afectivas para la realización de un plan de vida.

CUADRO N° 10

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Continúa la línea en las dos extremidades:	

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
1.-Horizontalmente. 2.-Hacia lo alto. 3.-Hacia lo bajo.	1) Hábito de crítica. 2) Observación y objetividad. 3) Actitud defensiva. Desconfianza.
b) Dibujo sobre la línea.	4) Concentración e interés objetivo.
c) Dibujo bajo la línea.	5) Dificultad de objetividad - por interferencia subjetiva.

CUADRO N° 11

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Cierra la curva con una circunferencia o un óvalo.	1) Limitación del círculo social. Arrogancia, orgullo, vanidad, satisfacción de los sentidos.
b) Cierra la curva con un ángulo.	2) Lucha. Agresividad. Inadaptación.
c) La cierra con otra curva. (media luna).	3) Inhibición social. Inadaptación.
d) La cierra con una recta.	4) Cálculo, prudencia. Aislamiento social.
e) Deja la curva abierta.	5) Sociabilidad. Don de sí.

CUADRO N° 12

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) El cuadrilátero forma parte de un dibujo más grande.	1) Adaptación.

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
b) El cuadrilátero aislado.	2) Inadaptación
c) El cuadrilátero con otros dibujos.	3) Ver arquetipos para conocer la modalidad de la adaptación.
d) Dibujo en el interior del cuadrilátero.	4) Ver arquetipos para conocer la modalidad de adaptación de la vida interior/ del sujeto con el medio.
e) Sin dibujo en el interior.	5) Dificultad de la vida interior para adaptarse al medio.

CUADRO N° 13

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Proyección del dibujo hacia	1) Preferencia por la actividad intelectual y teórica.
1.-Lo alto.	2) Preferencia por lo afectivo.
2.-El Centro.	3) Intereses sociales (preferencia.).
3.-La derecha.	4) Gusta por la tradición.
4.-La izquierda	5) Preferencia por lo concreto.
5.-El medio.	6) Intereses vitales.
6.-Lo bajo.	

CUADRO N° 14

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
El sujeto modifica:	
a) La punta inferior.	1) Defensa, temor, prudencia.
b) Las puntas de la zona media:	2) Diplomacia.
1.-Con líneas curvas o círculo.	3) Proyecto de lucha.
2.-Con una línea recta.	4) Ataque.
3.-Con un ángulo.	

1.340

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
c) La extremidad superior: 1.- Con una línea curva o -- un círculo. 2.- Con una recta. 3.- Con un ángulo.	5) Deseo de comprensión de los sentimientos. 6) Actitud analítica hacia las ideas. 7) Oposición. Ataque. Agresividad.
d) Las puntas por sombras: 1.- En el interior. 2.- En el exterior.	8) Lucha, inestabilidad. 9) Angustia, conflicto.
e) No modifica las puntas: 1.- Punta inferior. 2.- Puntas de la zona media 3.- Extremidad superior.	10) Aceptación de la lucha. 11) Conflicto con sus semejan-- tes, agresividad, lucha. 12) Conflicto con las ideas.

CUADRO N° 15

TIPOS DE RESPUESTAS	COMPORTAMIENTO
a) Las curvas están unidas: 1.- El dibujo se desarrolla en la zona inferior.  2.- Se desarrolla en zona - media.  3.- Se desarrolla en zona - superior.	1) Acercamiento. Conciliación. Lazos afectivos. Unión por lazos de sangre. Coincidencia de deseos y -- apetitos.  2) Unión por lazo afectivo. Coincidencia de sentimien-- tos y afectos.  3) Unión por lazo intelectual. Coincidencia de ideas, pro- yectos e ideal.
b) Las curvas están separadas: 1.- El dibujo se desarrolla	4) Alejamiento, falta de enten

1.341

TIPOS DE RESPUESTAS	COMPORTAMIENTO
en la zona inferior.	dimiento, desunión. Antagonismo por incompatibilidades de temperamento, - deseos, apetitos opuestos.
2.- Se desarrolla en la zona media.	5) Oposición de los sentimientos y de los afectos.
3.- Se desarrolla en la zona superior.	6) Desacuerdo ideológico.

CUADRO Nº 16

TIPOS DE RESPUESTA	COMPORTAMIENTO
a) Cierra la figura arriba y - abajo.	1) Introversión.
b) Amplía la figura sin cerrar o agrega elementos afuera.	2) Extraversión.
c) Los dibujos realizados en el interior deben ser estudiados.	3) Siguiendo los signos de integración y en relación con el yo.
d) Los dibujos realizados en el exterior deben ser estudiados.	4) Siguiendo los signos de integración y en relación con el medio.
e) Figura cerrada y rodeada de otras figuras.	5) Aislamiento, falta de comunicación con el medio.

Estos cuadros han sido tomados del texto "El lenguaje del dibujo".- BIEDMA, C. J. y D'Alfonso, P. G.- Kapelusz.- Buenos Aires.- 1970.

Las ligeras modificaciones introducidas se refieren: a la clasificación numeral y dos apreciaciones del contenido.

1342

- Apendice número 7 -

7.1.- Textos escritos por los niños, elegidos para la actividad de creación icónica narrativa.

7.2.- Otros textos.

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"NICARAGUA" DE MADRID

TITULO: EL NIÑO HUÉRFANO.

Erase una vez un niño que era huérfano, no tenía amigos y nadie quería jugar con él. Estaba muy triste y además estaba sucio y hacía dos días que no comía. Sentado en una vieja escalera vio que se le acercaba un señor que le decía:

-¿Por qué lloras?.

-Porque no tengo otra cosa que hacer.

El señor asombrado le volvió a preguntar:

-¿Por qué no juegas con tus amigos?.

El niño con una mirada penosa dijo llorando:

-Porque nadie me quiere, soy huérfano, hace dos días que no como, quisiera morirme y así por lo menos en el reino de Dios tendré un poco de felicidad.

El hombre muy apenado, fue, le dió de comer, lo vistió -- adecuadamente y le dijo:

-¿Ves como alguien te quiere?.

El niño lleno de alegría le dio un abrazo y volvió a empezar a llorar.

-¿Por qué lloras, pequeño?.

-Porque me volverás a tirar a la calle.

El hombre con una sonrisa en el rostro le dijo:

-Eso, nunca, te adoptaré y seré tu padre para toda la vida.

El niño muy alegre aceptó. Después de convivir una semana,



el señor le dijo que le acompañara, que iba al mercado a comprar unas cuantas frutas. Se fueron al mercado, pero el niño se interesó por una figura algo extraña que había en un escaparate y se separó de su padre sin darse cuenta uno ni otro. Una panda de gamberros lo encontró y entablaron una conversación.

-¿Niño, de quién eres?.

-¿Para qué lo quieres saber?.

-Para llevarte con tu familia.

-Ah, entonces te lo diré , de un señor muy rico que me ha adoptado.

Los gamberros con una sonrisa criminal, le dijeron:

-Pues, verás, te llevaremos a tu casa con la condición de que por la noche dejes la puerta bierta de tu casa.

El niño algo mosqueado les dijo:

-¿Y para qué?.

-Toma, pues para ponerle una tarta a tu padre esta noche, pues mañana es su cumpleaños.

-Bueno, si es así.-Los gamberros, enseguida, lo dejaron en la puerta de su casa.-A la media hora llegó su padre/llorando y al verlo se fundieron en un abrazo muy fuerte.

Al llegar la noche, el niño se acostó, no sin antes haber dejado la puerta bierta de la casa. Entonces los ladrones, entrando sigilosamente, no dejaron precisamente una tarta, sino/que se llevaron todo, dinero, muebles, etc.

El niño se dio cuenta de su equivocación y se marchó de casa dejando una carta escrita. Decía:

"Querido papá, me voy de casa, porque por una equivocación, unos hombres me dijeron que dejara la puerta abierta de la calle, porque era tu cumpleaños y querían regalarte una tar

1.345

ta, ahora volveré a la calle a pasar hambre".

"Te quiero"

El padre muy apenado salió a buscarle y encontró al niño/  
muerto, y no hizo otra cosa que matarse junto al hijo.

1.346

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"PRIMO DE RIVERA" DE GIJON

TITULO: LA FANTASIA.

Había un cierto pueblo, llamado Villaverde, un conjunto - de niños. Era un pueblo muy pequeño, los niños, por ello, se - aburrían, no tenían ninguna clase de diversión, no había cine, ferias....

Entonces los niños decidieron juntarse todos cerca del fa - ro y allí poder jugar y divertirse. Así lo hicieron, pero no - encontraron ninguna clase de diversión.

Alicia: -!Yo tengo una idea!. Podemos reunir cuentos y ve - nir todas las tardes a leer.

Pedro: -Sí, pero dónde conseguiremos los cuentos.

Luisa: -Yo, en casa tengo dos de hadas.

Juan: -Y yo tengo tres de vaqueros.

Carmen: -To también traeré alguno.

Así que al día siguiente se encontraron todos en la torre con un montón de cuentos.

Pasaban los días, las semanas, y un día cuando todos reu - nidos estaban hablando:

Luisa: -!Oye! ¿vosotros creéis en las hadas y en los prín - cipes que con un beso resucitan a las princesas muertas?.

Alicia: Yo sí lo creo, y me gustaría ver a un principe o/ un hada.

Los niños se reían y se burlaban de ellas diciéndolo: lo -- que ocurre es que sois unas niñas tontas, ya que sólo unas ni - ñas tontas pueden creer en hadas y demás.

Alicia: -No le hagais caso, ellos también creen, lo que -

ocurre es que tienen vergüenza en confesarlo.

Las dudas seguían y seguían. Los niños habían preguntado/ al párroco, al profesor, etc, si existían las hadas, pero nadie les hizo caso.

Cierta día llegó al faro una señora del pueblo, y decidieron preguntárselo.

Carmen: -¡Hola!, ¿como se llama vd.?. Yo me llamo Carmen/ y éstos son mis compañeros.

Señora: -¡Hola, pequeños!. Yo soy Aurora.

Los niños hablaron y hablaron con ella.

Luisa: -¿Vd. cree que los cuentos son fantasía?.

Señora: -Sentaos que os lo voy a explicar. Los niños hasta los 10 o 12 años creen en lo que le dicen los cuentos. Pero/ no es verdad, todo lo hacen para divertiros.

La senora se marchó. Y los niños se quedaron pensativos, -desilucionados y tristes, al saber que todo era mentira.

Pero aunque algunos niños saben que todo es fantasía, siguen creyendo en ella, porque la fantasía es bonita, y a todos nos gusta tener un poco de ella.

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"GUAL VILLABI" DE TARRAGONA.

TITULO: EL MEJOR AMIGO.

Es una tarde del lunes, en un colegio. Todos los alumnos/ están sentados en sus pupitres esperando que el timbre toque - la hora de recreo.

Toca el ansiado timbre.

Todos los niños salen alborotados corriendo hacia el patio; pronto se ven grupos de niños que ríen felices con sus -- amigos; otros que juegan en sus diversiones preferidas; un niño se encuentra solo en un rincón. Se llama Andrés. Nadie quiere jugar con él. Tiene ganas de llorar, pero la vergüenza se - lo impide. Va mirando con sus pequeños ojos, tristemente, cómo sus compañeros se divierten sin parar.

De pronto, un niño, llamado Ernesto, en un arrebató de -- ira hacia Enrique o quizá, según algunos, de mala idea hacia - Andrés, tira una piedra, que da en un gran cristal de una ventana del colegio, partiéndolo en trozos.

El profesor sale enfadado de su aula en busca del autor - del destrozo. Nadie sale culpable.

El profesor amenaza con castigar a toda la clase si no sa le el culpable, enseguida. Un brazo se levanta temorosamente./ Es el de Andrés. Lo levanta para salvar a la clase del casti-- go. Todos lo comprenden, los alumnos y el profesor.

Ya es otro día. En el patio, a lo lejos, se ve un niño ju gando alegremente con sus compañeros. Es..... Andrés.

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"LOPE DE VEGA" DE CONDOBA.

TITULO: EL TENISTA.

Erase una vez un niño al que le gustaba mucho el tenis. - El lo practicaba mucho, incluso, llegó a ser campeón de su provincia.

Un día, cuando tenía 16 años, él quería encontrar un entrenador y un equipo donde jugar. Tardó mucho en conseguirlo./ Se entrenaba durante mucho tiempo. No es que jugara mal es que no había entrenadores libres.

Un hombre que era tenista lo vio y le dijo:

-¿Qué te pasa?. Puedo ayudarte?.

-No. No creo.

-Pero, ¿qué te pasa?.

-Sé que soy bueno jugando al tenis y necesito un entrenador.

Ese hombre le dijo:

-Si quieres, yo puedo ser tu entrenador.

El tenista le dijo:

-Con que sepas coger una raqueta, me sobra.

El hombre riendose:

-Sí, creo que sé cogerla.

Cuando pasaron algunos meses, después de duros entrenamientos, llenos de problemas, el entrenador decidió empezar la carrera con campeonatos provinciales y nacionales. El primero/ lo perdió, pero después fue consiguiendo ganar todos los trofeos, hasta llegó a ganar los campeonatos continentales.

1.350

Al ver que era campeón continental le dijo el entrenador:

-Vamos a por el título mundial.

Pudo llegar a la final, pero no llegó.

Más adelante fue campeón mundial y ahora es el deportista  
mejor del mundo.

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"CARDENAL MENDOZA" DE GUADALAJARA.

TITULO: LA NIÑA PERDIDA.

Erase una vez una niña que vivía en un pueblo pequeño. La gente de este pueblo no quería a la niña. Y vivía sola, sin familia.

Como la gente la insultaba y la despreciaba, vereis lo -- que pasó.

ANTONIA: -¿Donde vas despreciada?.

NIÑA: (tímida) -Voy a la fuente a por agua, Antonia.

PATRICIO: -Pues el agua de esta fuente no mana para ti.

NIÑA: -Pero si me muero de sed...

ANTONIA: -Déjala, pero que sea la última vez.

Entonces la niña cogió el agua y se fue a su humilde choza.

NIÑA: -Ya lo tengo!, me iré del pueblo.

Y sin pensarlo más, cogió sus cosas, y esperando a la noche se fue del pueblo.

(A la mañana siguiente)

ANTONIA: -Ha desaparecido la niña.

PATRICIO: -¿Qué dices, desamparada?.

ANTONIA: -Ven y mira si no lo crees.

Así fue corriendo la voz al pueblo y lo celebraron.

Entonces la niña se encuentra con un niño perdido en el bosque donde ella se fue.

ALFREDO: (el chico) -(Dándole un susto) ¿Quién eres tú?.

NIÑA: (asustada) -vengo de muy lejos, despreciada por el/



pueblo.

CHICO: -Ven si quieres, yo tengo una pequeña cabaña, que/  
compartiremos los dos, porque yo también fui echado  
del pueblo, maldito ese.

Así fueron echando a todos los niños y el pueblo quedó só  
lo y aburrido...

Entonces decidieron ir a buscar a todos los niños.

ALCALDE: -¿Qué me decís de ir a buscar a los niños?

PUEBLO: -Nos parece muy bien. Iré yo....

ALCALDE: -Está bien iremos todos....

Fueron al monte y encontrando a los niños, le dijeron: --  
¿qué hacéis?.

NIÑOS: -Nosotros no hemos hecho nada.

PUEBLO: -Queremos que volváis al pueblo. Alfredo, que opinas

TODOS LOS NIÑOS: -Está bien.

Todos se fueron alegremente al pueblo.

1.353

Apéndice n.º 7.1.

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"GABRIEL Y GALAN" DE CACERES.

TITULO: EL MUNDO DE HOY.

Iba yo por la ciudad. Había mucho humo, coches que emitían un ruido infernal. Cansado de tanto andar, me senté en una escalera. Tenía tal sueño que me dormí en un profundo letargo.

Al despertarme, me encontré..., bueno esto es un sueño, - en un silencio que el corazón me daba latidos espantosos. Anduve por un largo camino, al final había una casa, en ella no había nadie, no quise entrar y seguí andando. Tanto anduve que me senté, cansado, en aquella piedra, digo aquella porque tenía un resplandor fantástico, al menos para mí. Me senté. De pronto empezó a venirme una musiquilla que yo jamás la hubiese conocido.

Momentáneamente vi a unos seres pequeñitos que con su boca puntiaguda salían de ellos una tonada abstracta pero hermosa y a la vez estimulante. Tal fue mi sorpresa que al darme la vuelta vi a una niña bonita, bella, hermosa, su pelo castaño - era suave y largo, sus ojos bellos como la luna, su boca tan bien formada que un beso se perdería en ella; su cuerpo era como el de una mujer.

Yo me quedé mirándola fijamente. Ella con una sonrisa me hacía también sonreír; se me acercó a mí y paseamos largamente, mirándonos pero no nos llegamos a dirigir la palabra. Entonces cuál no sería mi sorpresa que desapareció de mi vista. Los pájaros dejaron de cantar, los árboles desaparecieron, y al darme cuenta estaba sentado en la escalera sucia y asquerosa.

Me levanté, di unos cuantos pasos, me desmayé. Y cuando -

recobré el conocimiento me encontré que me llevaban a un hospital. Me parecía que toda la gente no era igual a la de antes. Todos tenían la mente absorta, no hablaban....Me asomé a la -- ventana y cuál no sería mi sorpresa cuando vi a una mujer que volaba por el cielo, pero no sólo ella, sino que había otros seres volando por el cielo, silenciosos, tristes, diría yo que melancólicos, quizás por algún acontecimiento histórico, no lo sé ni jamás lo sabré.

Vino a verme una pareja, el hombre con una tristeza muy profunda, me habló pero no le entendí nada, yo le pregunté que donde estaba y volví a desmayarme. Estoy en un mundo de humos, ruidos, tristeza.

1.355

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"CHAMBERI" DE MADRID

TITULO: LA SUPERMAQUINA INVISIBILIZADORA.

Erase una vez un chico, más o menos de mi edad, que casi/ todo el mundo decía que no tenía la cabeza aquí, la tenía en la luna, no pensaba en otra cosa que en: cables, inventos, condensadores, fusibles, cohetes lunares, en fin, que como dice el refrán tenía la cabeza llena de pájaros.

Vivía con sus padres y con sus hermanos (un hermano y una hermana) en un pueblecito llama Herreruela. Su padre trabajaba en una casa de electrónica que había por allí cerca. Manuel, que es como se llama el chico del que estoy hablando, habíase metido en la cabeza la idea de construir una máquina que hiciera invisible a la gente.

Lo primero que hizo fue hacer un plano de lo que iba necesitar; como su padre trabajaba en una tienda de electricidad las cosas se las regalaban:

Cogió papel y lápiz y empezó a escribir:

- 4 fusibles de 4,5 voltios; 8 amplificadores; 3 flashes/ electrónicos.
- 30 condensadores de 300 amperios; 1 transformador de -- 125 a 220 W.
- 10 bombillas de 4.000 voltios; 3 productores de rayos gamma.
- 9 interruptores; 40 metros de cable de dos puntas; 8 tablas de contrachapado; 20 llaves.

Esta lista se la dio a su padre, el cual la leyó admirado.

Su padre tuvo que hacer varios pedidos a la casa-almacén, más cercana llamada Newton Electronics.

Al día siguiente, él tenía todo. Y en su habitación puso: "No pasar, ¡por favor!".

Se pasó tres días seguidos sin salir, investigando junto/ con un amigo suyo cómo hacer desaparecer a la gente mediante - una máquina confeccionada por él. Después de varios ensayos lo gró que su ayudante sometido a la prueba apareciera y desapare ciera debido al influjo de la fuerza electrónica desprendida - por la máquina. Antes hizo unas pruebas con unos objetos.

A los tres días salió diciendo: ¡Por fin, lo conseguí!. Ha bía conseguido una máquina invisibilizadora. La gente se quedó de una pieza.

Actualmente esa máquina está en su casa. Ha recibido tres premios:

- El Alexander Fleming
- El premio Newton, 1980
- El Superaro de plata de la Nasa.

Ese chico es un SUPER-NIÑO.

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"LA INMACULADA" DE GIJON.

TITULO: EL PARTIDO IDEAL.

Será un partido estupendo: En el campo de fútbol de la Inmaculada se celebra la final del mundo, !categoría infantil!,- entre los equipos, dos grandes equipos, Pathos y sección X. -- Faltan escasos segundos para el comienzo del partido, choque - tremendo entre dos grandes.

Se sortean los campos, las espadas están en alto. Antes - de iniciarse el encuentro, se va a proceder a una entrevista.

Pedro Domínguez: En este terreno de juego hay gran animación, no sabemos cual de los dos equipos es mejor o bien en -- qué mejor forma se encuentra. Cerca de mí tengo a uno de los - arietes de fútbol internacional y problamente figura de hoy en el partido. Me refiero a Abeitua: hombre rápido, ágil y con -- gran visión del juego. Abeitúa, que le parecen los adversarios.

Abeitua: -No lo sé muy bien, pero creo que estaremos igua les de fuerzas y de tiro a media distancia. Pero lo siento ten go que irme a posar para los fotógrafos con el resto del equi po.

Pedro Domínguez: -No importa, le despedimos y nos retirada mos del terreno de juego, porque el árbitro, en esta ocasión - español, Sr. Castaño, nos lo ordena. Pasamos la conexión al es tudio central.

Narrador del partido: Bien, bien, bien, todo parece estar en orden y el equipo de Paquet, su capitán, tendrá que cambiar de campo, para que pueda sacar la sección X, cuyo capitán es - Jordi Kuwaleschi junto a otros grandes del fútbol infantil co-

mo Rominager y Plazity y ....un largo etcétera. Rominger ha sacado y todos los hombres se empiezan a mover, hay gran agilidad en el juego; mientras un pase de Plazity destinado a Kuwaleschi ha sido interceptado por Fresno, eje central de la defensa del equipo Pathos. Fresno pasa a Hevia, mientras que a su derecha corre desmarcado Abeitua a quién va dirigido el pase. Sigue corriendo, regatea a uno, dos, tres y cuatro defensas, centra al mismo borde de la línea de meta para que el pequeño extremo Lera remate directamente a las mallas!. !Gol!. Un gol fenomenal, señores.

Son los primeros cinco minutos de partido cuando el extremo Lera marca el primer tanto para Pathos. Pero, señores, un imprevisto, justo a los 9 minutos; Lasa ha pegado una patada a Plazity que responde con un puñetazo. La lucha se ha generalizado entre los jugadores, lo que hace que el partido tenga que ser suspendido. El público se encrespa. El árbitro, definitivamente, envía a los 22 jugadores a los vestuarios. Un partido - que se prometía completamente interesante se ha roto por su lado peor, la falta de deportividad, que es muy posible que dé con el deporte en el suelo.

Por lo tanto, devolvemos la conexión a nuestros estudios - centrales de Prado del Rey, con estas imágenes de violencia -- que no dejan ver del fútbol su hermosura. !Qué pena, señores, - qué pena!.

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"LA SALLE" DE TARRAGONA.

TITULO: EL ROBO DE LA GALLINA DE LOS HUEVOS DE ORO.

Era un día de primavera, en una pequeña choza, vivía un niño de doce años. Un chico, muy pobre, sólo tenía una flaca gallina, que casi no ponía huevos.

Un día la gallina se fue de la choza, como si quisiera recorrer mundo, como los viajeros... El niño pobre, se me olvidaba, tenía un amigo rico que no le quería ayudar porque era --- "agarrao". Esa misma noche el amigo rico había salido a darse una vuelta por la ciudad. Y al volver a casa se encontró con una gallina cerca de su casa, al verla tan flaca, pensó que -- sin duda era la del pobre. Y sólo por fastidiarle cogió la gallina y se la quedó.

Al día siguiente, como siempre, por la mañana el pobre -- fue a visitar a su gallina, se quedó asombrado al ver que no -- estaba allí. Se dirigió a casa del rico a ver si la había visto. Al llegar a la casa le preguntó si había visto su gallina. El rico lo negó, pero al estar a punto de marcharse el pobre -- oyó el cacareo de su gallina. El pobre dijo que aquella era su gallina y de nuevo el rico lo negó. La gallina fue volando al lado de su dueño. De lo alegre que estaba, no sé cómo, puso un huevo de oro. El chico pobre se puso contentísimo y se marchó corriendo con la gallina a su casa.

El rico, muerto, muerto de envidia, mando a un criado suyo robarla; lo que él no sabía era que el pobre le estaba esperando con una vieja escopeta, al intentar cogerla el criado, -- disparó y se escapó la gallina de sus manos. No disparó para --



darle sino para asustarle nada más y que así dejara en paz a su gallina. El criado se fue rápidamente, el chico pobre ya es ba tranquilo, pensando en que no vendría nadie más a intentar/cogerla.

El rico, no obstante, decidió hacer el trabajo él mismo., los criados son siempre un poco inútiles. La noche siguiente fue el rico a robarla, y efectivamente se la llevó.

El pobre al despertarse y ver que no estaba la gallina,-- fue rápidamente a buscar al rico. En la puerta de su casa el rico negó haberla cogido y el pobre le amenazó con llamar a la policía; el rico le dijo despectivamente:

-Pues llámala.

El pobre así lo hizo. Fueron a buscarlo, y allí estaba es condido con la gallina.

El chico pobre, gozoso, se la llevó sin esperar a nada.

Perdonaron al criado, y al rico le pusieron unos grilletes y se lo llevaron a la cárcel....

Desde aquel momento gallina y chico pobre se convirtieron en gallina y pobres "respetables".

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO"SANTISIMA TRINIDAD" DE CORDOBATITULO: LOS TRABAJADORES.

Hace ya muchísimo tiempo en la parte más baja de Australia había una estepa, en esa estepa había una tribu de negritos trabajadores, y a dos millas vivía un niño blanco. Cada uno vivía por su cuenta. Había mucha diferencia entre ellos; en la tribu había cabañas y unos almacenes donde guardaban la comida para el invierno, pero sin embargo el blanquito tocaba todos los días la armónica. En la tribu vivían estos negritos: Reyes, Carlos y otros que después conoceréis. Los negritos iban en fila a buscar toda la comida posible pues era verano, pero el invierno pronto llegaría. El negrito Reyes se encontró cinco cebollas; Carlos, unas flores comestibles; Herruzo, frutas silvestres; Real Calvo, castañas y bellotas; Jesús, unos huevos de pájaro, y Pepe, que era muy comilón, una mata de moras y empezó a comer. El que mandaba era Carlos, y le vio y le dijo no comas moras ahora o no comerás en invierno. Pepe pensó en el invierno con la nieve y el frío y el hambre no podré vivir, entonces dijo a Carlos: Además tienes mucha razón. Entonces, cogió un cesto y empezó a recoger moras.

Rafael Angel era un gran dormilón, cantaba y se divertía, se pasaba las horas del día cantando con su armónica, de un lado para otro, sin buscar comida para el invierno. Una vez iba practicando el tiro con su escopeta y disparó a una rama. Cerca estaba Carlos, el jefe de la tribu.

- Me has podido matar.

- Vd. perdone señor Carlos. ¿Por qué no bailáis y os divertís como yo?

- No, porque el invierno está al llegar y tú no tendrás - comida y nosotros como trabajamos, sí.
- Pero si eso se encuentra muy bien en invierno.
- Bueno, haz lo que tú quieras, pero nosotros seguimos recolectando.

Rafael Angel, el blanquito, se quedó allí bailando y tocando.

Llegó el invierno y los negritos se metieron en una cabaña, allí se divertían y podían comer y calentarse al fuego. -- Sin embargo, Rafael Angel, llorando por no encontrar comida -- llamó a la puerta de los negritos. Abrió Reyes y le dijo a Carlos que era Rafael Angel. Carlos dijo: Dejádle entrar. Entró y le prepararon comida. Aprenderás esta lección, dijo Carlos, si no trabajas en verano, no comerás en invierno. Rafael Angel empezó a tocar su armónica y los negritos a bailar.

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"MARISTAS" DE GUADALAJARA.

TITULO: DIALOGO CON MI BOLIGRAFO Y OTRAS HAZAÑAS.

-Buenos días bolígrafo, ¿qué tal has descansado?

-Muy bien y ¿tú?

-Yo también.

-¡Oye!, levántate de la cama, que son las 11.

-Vamos a desayunar, ¿tú qué quieres?

-Una rodaja de chorizo y un poco de vino, pero poco !eh!,  
que sino me emborracho y armamos la pascua.

-¡Oye!, yo te compré ayer, pero no sé cómo te llamas.

-Yo me llamo....,yo me llamo, Boli, y ¿tú?

-Joaquín. ¿Qué te parece si vamos a dar una vuelta por el  
Parque de San Roque.

-Bueno, vamos.

Así que se decidieron a dar la vuelta y en el camino.....

-¿Te meto en mi bolsillo o te llevo en la mano?.

-Méteme en el bolsillo y así no me constipo ni tengo frío.

-¡Mira!, eso es la piscina municipal; a la derecha hay un  
quiosco de pipas. ¿Quieres que te compre algunas?. ¡Con-  
testa, Boli, dónde te has metido!. Voy a meter la mano -  
en el bolsillo a ver si lo encuentro. ¡No está!. Se me -  
ha caído. ¡Andá!, si tenía el bolsillo roto. Boli, boni-  
to, ¿dónde te has metido?. Contéstame, por favor, no te/  
quiero perder, te daré lo que quieras, con lo bien que -  
pintaba y va y se me pierde. ¡Bolígrafo!, ¿dónde te has/  
metido?.

-Voy a buscar por todos los sitios que he ido por si lo encuentro.

Pero el bolígrafo como era muy listo veía que se iba a -- caer, dejaba que goteara la tinta para dejar un rastro y que -- le pudiera encontrar su amigo Joaquín. Y efectivamente, Joa--- quín vió un rastro de tinta y pensó: !tinta!, mi bolígrafo, po bretillo, voy a seguir el rastro de ella.

Anduve 500 metros y al final lo encontré tirado al lado -- de un árbol, pero en aquel instante viene un hombre y se lo -- quita de la mano el boli y se va corriendo. Joaquín que era in teligente le siguió hasta una puerta donde se metió el ladrón. Este pensó que no le había visto nadie. Pero Joaquín lo vió y/ llamó a dos amigos suyos y entraron en la casa, encontrándole y diciéndole:

-Alto, ahí, ladrón de bolígrafos. ¿Dónde has metido mi bo lígrafo,-y el ladrón contesta-:

-No sé qué me dices, si yo no he robado ningún bolígrafo.

-Vd. me ha robado mi bolígrafo cuando lo llevaba en la ma no, ladrón embustero. ¿Dónde está mi boli?.

-No lo sé.-Responde el ladrón-.

-Está bien, no me lo quiere decir Vd. me lo dirá mi bolí- grafo.

Y con voz muy fuerte:

-!Bolígrafoooo!, ¿dónde estás?

Y el bolígrafo que se había constipado al caerse del bol- sillo de Joaquín, tenía la voz muy ronca y no le oía nadie. Pe ro !Atchiss!, estornuda el bolígrafo y Joaquín dice:

-¿Qué ha sido eso?, déjame abrir esa puerta, !mira!, ahí/ está.

1.365

-Bolígrafo, guapo, ¿qué tal estás?.

-Un poco resfriado.

-Bueno, vamos a casa.

-Nuchachos, ayudadme, que vamos a llevar a éste a la Comi  
saría acusándole de rapto a menores y robo de bolígrafos.

TEXTO DEL CUENTO ELEGIDO EN EL COLEGIO

"SAN ANTONIO" DE CACERES

TITULO: EL ROBO.

Hoy es sábado y por tanto no hay colegio. Pedro y Juan --- con Antonio han salido a jugar un poco.

En la plenitud del juego Pedro sobresaltado dice:

-!Eh. Mirad aquel árbol, junto a esa casa. Hay alguien su bido en él y lo está dejando sin frutos. Será un ladrón/  
vulgar. Hay que hacer algo.

-Pero....¿y si no es un ladrón vulgar y es un famoso fora jido?. Dijo Antonio.

-Sea lo que sea está robando y eso no está bien, vamos en tre los tres a cogerlo.

-Pero si somos pequeños.

-Y ¿qué?, nosotros somos tres y él es uno.

-Pero no podemos cogerlo y además no tenemos pruebas.

-Eso es verdad. Pero enseguida lo solucionamos. Pedro co rre a mi casa y le dices a mi madre que te dé mi cámara/  
fotográfica.

Pedro corrió como un rayo a casa de Juan. Allí se encon tró a la madre de éste que le dijo:-¿Dónde está Juan?.

-Lo siento, señora, pero ahora no puedo responderle.

Juan tenía un hermano mayor, el cual por orden de su madre siguió a Pedro. Cuando llegó Pedro, el forajido había capturado a Juan y a Antonio. Al mismo tiempo Pedro vió que le seguían y se dio cuenta de que era el hermano de Juan. Entre los dos plia nearon sacar al forajido de su guarida al mismo tiempo que le/

echaba la foto. El hermano de Juan se acercó a la guarida y sa  
lió corriendo. El forajido enojado le siguió. Entre tanto Pe--  
dro soltaba a Juan y a Antonio. También tomó la foto al salir/  
disparado el forajido detrás del hermano de Juan.

El malechor corría detrás del hermano de Juan y llegando/  
a la ciudad lo cogió. Estaba dispuesto a matarlo cuando al le-  
vantar la mano con un puñal contra él una persona lo detuvo. -  
Entre todos consiguieron atraparlo y atarlo.

Días después fueron condecorados los cuatro y esa región/  
quedó libre de un forajido. La madre de Juan estaba satisfecha  
y los muchachos recordaron durante mucho tiempo esta hazaña, y  
aún hoy, creo yo que la recuerdan.



1.368

MUESTRA DE OTROS TEXTOS  
QUE NO HAN SIDO ELEGIDOS.

Apéndice nº 7.2.

#### I C P U

Una mañana de mes, en una pequeña ciudad. Hace frío. Un ---  
chico entra en la capilla de un colegio. Lleva consigo un cua---  
derno y un bolígrafo. Se sienta. Abre el cuaderno, cierra los -  
ojos, acerca el bolígrafo y dibuja algo. Es un mapa en clave, -  
un mapa que marcará el inicio de una historia entre lo verdadie-  
ro y lo incierto, entre lo amable y lo grotesco.

Grupo ? ?    ICPU (Investigación casos parapsicológicos y  
                  ufológicos)

Desde este primer contacto, se van a suceder muchas más vi-  
siones y mensajes de los que, desde entonces, serían dos grandes -  
amigos. Desde este momento se va a archivar en la memoria del -  
grupo el avistamiento, aunque anterior, por un componente del -  
grupo, de un OVNI. Estos dos hechos marcan el inicio de la his-  
toria de un grupo, que aunque con sustanciales modificaciones, -  
hoy persiste. Desde este punto de partida, el grupo va recogien-  
do testimonios, criterios, mensajes, visiones, hipótesis, y los  
archiva en su mente. Más tarde se modificaría, y se estructurar-  
ría un verdadero plan general y específico de investigación, ---  
una investigación de casos parapsicológicos y ufológicos, reco-  
pilando inmensas experiencias centradas en el grupo, un grupo -  
que introducirá la telepatía en un ambiente escolar, y que hoy/  
sigue investigando, recopilando, archivando, aclarando y mos----  
trando hipótesis, para resolver algunos misterios que en sus cen-  
trañas la tierra guarda.

1.369

#### EL CONSEJO DE NIÑOS

Un día unos niños se reunieron en su cabaña ultra-secreta/ y decidieron escribir una carta a la UNESCO, protestando porque les tenía discriminados. Esta es la carta:

"Queridos señores de la UNESCO, les escribimos para protes-  
tar porque los mayores sólo protestan por ellos. Nos dirigimos/  
a Vds. para decirles que vamos a formar el partido político - -  
"Asociación de Niños Organizada (ANO)". Yo como presidente les/  
digo que niños de Asia y otros países necesitan ayuda y se la -  
vamos a brindar nosotros ayudados por la UNICEF y la ONU tam---  
bién.

Esperamos que Vds. nos ayuden, y unidos socorramos a chi--  
cos y grandes. Esperando su apoyo, se despide el presidente."

Al cabo de unos días la UNESCO les escribió respondiendo a  
su carta y comunicándoles que el presidente les daría su apoyo/  
en todo lo necesario en cuanto al transporte de medicamentos, -  
comida, etc.

Al fin un día se reunieron ONU, UNICEF, UNESCO y ANO para/  
presentarse. Todos los presidentes se saludan y cambian impre--  
siones.

Una vez acabada la reunión el presidente del ANO escribió/  
una carta al Rey D. Juan Carlos, para pedirle su apoyo y el de/  
España.

Un día se celebra un mitin del ANO. La entrada es gratuita,  
allí se habló de las necesidades del tercer mundo. Un represen-  
tante de USA fué al mitin y al ver que lo que decían era reali-  
zable, le comunicó al presidente del ANO, dándole el apoyo de -

1.370

USA. Lo mismo sucedió con la URSS, porque un representante suyo también había estado en el mitin.

Al fin todo se podía realizar. Un sueño más conseguido.

Tras quince años de duro trabajo se consigue que haya - -- igualdad en el mundo sin diferencias de raza, ni de nada. La -- gente era feliz y el ANO consiguió los derechos del niño en el mundo.

ESPERO QUE ESTO SE PUEDA REALIZAR ALGUN DIA.

UN DIA DE SIEGA

En un pueblín cerca de Cangas de Onís había dos chicos: Pinín y Rosina, eran unos chavalinos muy bueninos que se encontraron sin querer en el tayo (ocaleya por donde se va a la hierba) y a lo mejor sacaríen esti dialogü:

Rosina: ¿Hay Pinín que faces tu per aquí a estes hores?

Pinín: Home Rosina eso no te fay falta preguntalo voy a ayuda/  
al mio guelu a segar.

Rosina: Hay Pinín ya paeces tan mayor que ya te pareces unos --  
"quinquis" de esos.

Pinín: Home Rosina como no vo a parecer mayor si mirandote a -  
ti póngome como el Robert Reford.

Rosina: Pinín non pueo aguantar mas tengo que decitelo toy que-  
riendote munchu aunque semos asi ta pequeños.

Pinín: !Hay Rosina! non pue peges esos sustos que eso no pue pa--  
sar todavía, paque dice mio guelu que eso non me pue pa  
sar del flechasu como y pego al Juan Carlos con Pepina.

Rosina: !Hay Pinín! yo que quies que faga si el primer día que te  
vi ya quede prendía de ti, !buen mozu!

Pinín: Rosina yo que quies que te diga que yes guapa como una/  
flor.

Rosina: !Uy Pinín!, no eso no, que sea tan guapa como dos si, pe  
ro como una, no.

Pinín: Pues te lo digo !EA!

Rosina: !Hay Pinín del alma! quien vien por la otra continuación  
del tuyo. !Huy Dios....!

Pinín: Fia non temas que tos con Pinín Celodio y non te pue pasar na, como que me llamo Pinín. ¡Quién va!.

M.Angel: Quién vaser Pinín, soy Angel.

Pinín: Non te preocupes Rosina que ye Angel el del valle.

Rosina: Hay que sustu nos diste malditu, yes un cabrito y de ma la ley.

M.Angel: Tan poco ye pa ponese así, recordonones.

Pinín: Anda quitate del medio si non quies que te arre col cooyau.

Rosina: Hay Pinín non y pegues que aunque un poco asuston ye un buen mozu.

M.Angel: Bueno compadres me voy pa casa.

Rosina: Adios so asuston.

Pinín: Anda de galu empu Rosina y tu yo vamos al prau que yai - nu falta pocu.

Rosina: ¿Pinín a cual prau vas segar o?

Pinín: Mira si ten lo digo non lo vas a saber así que te lo di go a pelacidi.

Rosina: ¿Y que lo vas a hacer pa verde o pa hierba.

Pinón: Pa hierba, pero luego vien mio que la mañana o pasao a/ dai vuelta.

Rosina: ¿Con qué lo recogeis con el carru o con la burra?

Pinín: Con el carru y les vaques.

Rosina: Pinín yo ya tengo que seporame de ti, buen mozu que mmio madre va y en la calderona.

1.373

Pinín: !Ta luego Rosina! que yes guapa como una amapola.

Y esto, creo yo que puede pasar por un pueblin cerca de --  
Cangas de Onís.

13 1/1

Apéndice número 8

Esquemas para los guiones de los  
relatos icónicos

1.375

Nº	ESCENARIOS	ACCION	S O N I D O		E N C U A D R E				DEFINICION DE IMAGEN
			DIALOGOS	MUSICA	PLANOS	TERMINOS	ANGULACION		
	Naturales Interiores Decorados		Narración Voz en off	Ruidos Efectos	PP, PM PA, PE PG, PUL PD, PC.	(Primer Medio Ultimo) y Composi ción.	Normal Plorado Contrapico.	Nítida Borrosa Corrida	



## ESQUEMA "GUIÓN-PROYECTO".- GRUPO PELICULA.- COLEGIO

CIUDAD

Nº	ILUMINACION	VESTUARIO	INTERPRETACION	M O V I M I E N T O		MONTAJE	OBSERVACION
				ESCENA	CAMARA Panorámicas-Tild Traveling-Zoom Vels: Normal Acelerado-retard		
	Posición Plano Angulación Contraluz Plano-contraluz	Y atrezzo	Gestos Actitudes			C. Directo Fundidos	

Nº	ESCENARIOS	A C C I O N	S O N I D O		E N C U A D R E			DEFINICION DE IMAGEN
			DIALOGOS Narración Voz en off	MUSICA Ruidos Efectos	PLANOS PT, PM PA, PE Medio PC, PG Ultimo PGL, PD y Composición	TERMINOS Normal Paseado Contrap.	ANGULACION	
	Naturales Interiores Decorados							Nítida Borrosa Corrida

ESQUEMA "GUION-PROYECTO".- GRUPO DE DIAPOSITIVAS.- COLEGIO                      Ciudad , nº 51

Nº	ILUMINACION	VESTUARIO	INTERPRETACION	POSICION F.	OBSERVACIONES
	Posición Plano Angulación Controluz Plano-controluz	Y atrezzo	Gestos Actitudes	Vertical Apaisada	

1.379

Nº	ESCENARIO	A C C I O N	T E X T O	E N C U A D R E			DEFINICION DE IMAGEN
				PLANOS	TERMINOS	ANGULACION	
	Naturales Interiores Decorados		DIALOGOS  Narración Efectos	PP, PM PC, PA PE, PG PGL, PC	(Primer Medio) Ultimo) y Compo- sición	Normal Placado Contrapic.	Nítida Borrosa Corrida

Nº	ILUMINACION	VESTUARIO	INTERPRETACION	POSICION F.	TAMAÑO	MONTAJE	PRESENTACION	OBSERVACION
	Posición Plano Angulación Contraluz Plano-contr.	Y atrezzo	Gestos Actitudes	Vertical Apaisada Inclinada	Pequeño Mediano Grande M.gran.			

Nº	ESCENARIO FONDOS	ACCIONES Y MOVIMIENTO REALISTA CODIFICACION CINETICA	T E X T O			E N C U A D R E		DEFINICION DE IMAGEN
			BANDAS	GLOBOS	OTROS	PLANOS	TERMINOS ANGULACION	
						PP. PM. (Primer PA. PE. Medio FG. FC. Ultimo) FGL. FL y Composición.	Normal Picado Contrap.	Nítida Borrosa Corrida

Nº	LUCES Y COLOR SOMERAS B Y N	AMBIENTACION VESTUARIOS OBJETOS	CODIGO GESTUAL	POSICION VINETA	FORMA VINETA	TAMAÑO	COMPACTACION	TECNICA Y ESTILO	OBSERVA CIONES.
				Vertical Apaisada Inclinada Invertida	Cuadrada Rectangular Oval Quebrada Etc.	Macrovi ñeta Grande Mediana Pequeña			

Nº	ESCENARIO FONDOS	ACCIONES	TEXTO	ENCUADRE	DEFINICION DE IMAGEN	LUCES Y SOMERAS
			Texto conoiso ad- tuado al pie de cada foonograma.	PLANOS/TERMINOS/ANGULACION PP. PM (Primer Normal PA. PE Medio Placado PC. PG Ultimo) Contrapló. PUL. PD y Composición.	Nftida Borrosa Corrida	



ESQUEMA "GUIÓN-PROYECTO" .- GRUPO _____ ILUSTRACION.- COLEGIO _____ CIUDAD _____									
Nº	COLOR B Y N	AMBIENTACIÓN VESTUARIOS OBJETOS	CODIGO GESTUAL	POSICION ICONOGRAMA	FORMA ICONOGRAMA	TAMANO Y COMBINACION	TECNICA Y ESTILO	OBSERVACIONES	
				VERTICAL APAISADA INCLINADA INVERTIDA	CUADRADA RECTANGULAR				

Nº	ESCENARIO FONDOS	CONTENIDO DE LAS PLANCHAS	MATERIALES	T E X T O	E N C U A D R E			LUCES Y SOMBRAS	COLOR B y N
					PLANOS	TERMINOS	ANGULACION		
		ACCIONES PERSONAJES OBJETOS		Texto conciso - situado al pie de cada iconograma.	PP.FM. PA.FE. PC.FU. FUC.FU y Compo- sición.	(Primer Medio Ultimo)	NORMAL PICADO CONTRAFIC.		

ESQUEMA "QUILON-PROTECTOR".- GRUPO DE COLLAGE			.- COLEGIO		CIUDAD	
AMBIENTACION VESTUARIOS OBJETOS	CODIGO GESTUAL	POSICION PLANCHA	FORMA COLLAGE	TAMAÑO Y COMPAGINACION	TECNICA Y ESTILO	OBSERVACIONES
		VERTICAL APASADA INCLINADA				

**Quadro nº 61**

**NOME DE LA FORMA ICONICA:** \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL JUEZ: \_\_\_\_\_ . EDAD \_\_\_\_\_ . ESTUDIOS/PROFESION: \_\_\_\_\_

CATEGORIAS		COLEGIOS				
	Trini- Lope dad. Vega	Maris. C. Men- GUADA. doza	MARIS- Madrid gua.	Nicara- Imacu Primo lada. RIVERS	La Salle villalino	Guel- S. Anto Gabriel Calán.
	FUJIDEZ.					
	FLEXIBILIDAD					
	ORIGINALIDAD					
	ELABORACION					
	OPACIDAD					
	INTERACION					
	EXPRESIVIDAD					
	GLOBAL					

1288

#### 8.- Bibliografía.

*Ofrecemos aquí al lector una amplia documentación bibliográfica distribuida por los temas que mayor relieve han alcanzado en nuestra investigación.*

=====B I B L I O G R A F I A=====

CREATIVIDAD

- ABT, L.- "The creative experience". Grossman. New York, 1970.
- ACHTON, S.- "Kreativitet". Munksgaard. Kobenhavn, 1971.
- ADAMS, J.K.- "Secrets of the trade: notes en madness, creativity & ideology". Viking Press. New York, 1971.
- ADAMS, T.- "Problem-solving discussion". McCutchan. Berkeley, California, 1970.
- AKKEN, V.L. y LEVINE, J.M.- "Creativity and conformity". En J.Pers. nº 36, 1968.
- ALAMSHAH, W.H.- "Blockages to creativity". Journal of Creative Behavior, vol. 6, nº 2, pp. 105-103, 1972.
- ALBAUM, G. and BAKER, L.- "Crosvalidation of a creativity Scale -- for Adjective Check List". Educational and Psychological Measurement, vol. 37, nº 4, pp. 1057-1061, 1977.
- ALBERT, R.S.- "Genius". American Psychologist, pp. 743-753, 1969.
- ALFONSO, N.- "The mechanisms of artistic creation". Wittemborn. -- New York, 1970.
- ALVES, R.- "Tomorrow's child imagination, creativity, and the re-- birth culture". Harper. New York, 1971.
- ALLEN, M.S.- "Creatividad morfológica". Herrero Hermanos. México, / 1963.
- ALLIOTTI, N.C. and BLANTON, N.E.- "Creative Thinking Ability, --- School Readiness, and Intelligence in first grade children". The Journal of Psychology, nº 84, pp. 137-143 - 1973.
- ALLSTROM, E.C.- "You can teach creatively". Abingdon Press. Nashville, 1970.
- AMERICAN EDUCATION FELLOWSHIP.- "Creative Expression". Arno. New - York, 1971.
- ANASTASI, A. y SCHAEFFER, C.E.- "Biographical correlates of artistic and literary creativity in adolescent girls". J. - appl. psychol, nº 53, pp. 267-273, 1969.
- ANCELIN et alteri.- "Sociometrie et créativité". Revue de Psychologie appliquée. 1955, nº 3, pp. 155-180.
- ANDERSON, H.H.- "Creativity and its cultivation". Harper & Bro---- thers Publishers. New York, 1959.
- ANDERSON, J.E.- "The nature of abilities". En E.P. Torrance. Min-- neapolis. Edita Education and talent University of Minnesota, pp. 9-31, 1960.
- ANDRADE, L.J.- "Se funciona é obsoleto; o uso de criatividade na - busca de soluções para satisfazer desejos ou eliminar/ necessidades". CEL. Rio de Janeiro, 1974.

### 1.390

- ANDREWS, B.- "Creative product development". Longman. New York, -- 1975.
- ANGOFF, A.- "PSI factors in creativity". Parapsychology Foundation New York, 1970.
- ANZIEU, D.- "Psychanalyse du génie créateur". Dunod. Paris, 1974.
- ARDLEIGH, J.D.- "How to Get Profits - Not Problems from Creative People". Management Methods. 1959.
- ARIETI, S.- "Creativity: The Magic Synthesis". Basic Books, Inc.. - Publishers. New York, 1976.
- ARNHEIM, R.- "Art and visual perception: a psychology of the creative eye". Berkeley. University of California Press.. - 1954.
- ARNOLD, J.E.- "Creativity in Engineering". En Creativity: An Examination of the creative Process. P. Smith. New York, -- 1959, Hasting House.
- ARNOLD, J.E.- "Education for innovation". En Parnes, S.J., y Harding H.F. (Eds) A source book for creative thinking, - 1962, pp. 127-138.
- ASCH, S.E.- "Studies of Independence and Submission to Group Pressure. I. A Minority of One Against a Unanimous Majority". Swarthmore, 1955.
- ASTRUCT, L.- "Créativité et sciences humaines; intégration d'une structure créatrice dans la psychologie, la recherche scientifique et la psychopathologie". Maloine. Paris, / 1970.
- "The de classification et de sélection des créativités". Maloine. Paris, 1972.
- AZNAR, G.- "La creatividad en la empresa . Oikos-Tau. Barcelona, - 1974.
- BACH, E.- "Om begrebet kreativitet". Gyldendal. København, 1970).
- "Kreativitet i teori og praksis". Gyldendal. København 1972.
- BAJARD, G.- "Etude différentielle et factorielle de la pensée divergente en 6<sup>e</sup>". Sciences de l'art, pp. 9-23, 1971..
- BAKER, H.J.- "Introducción al estudio de los niños sub y superdotados". Kapelusz. Buenos Aires, 1966.
- BAKER, P.- "Integration of abilities: exercises for creative growth". S. Antonio. Texas. Trinity University Press, / 1972.
- BARBE, W.B.- "The exceptional Child - The center for applied research in education". Washington, 1963.
- BARRET, W.- "Irrational Man". Garden City. New York, 1962.
- "Time of need: forms of imagination in the twentieth century". Harper. New York, 1972.

BARRON, F.- "Artists in the making". Seminar Press. New York, 1972

- "Complexity-simplicity as a personality dimension". -- Journal of Abnormal and Social Psychology. 1953, 68, - pp. 163-172.
- "Creativity". En A. Deutsch (Ed). The encyclopedia of mental health, vol. II. New York, F. Watts, 1963.
- "Creativity and personal freedom". Princeton, N.J. Van Nostrand, 1968.
- "Creativity and Psychological Health". Princeton, N.J./ Van Nostrand Co. Inc, 1963.
- "Integration, diffusion, and enduring attention as aspects of the creative process". R.W. White (Ed) The -- Study of lives: Essays on personaliti in honor of Henry A. Murray. Atherton Press. New York, 1963.
- "Inventory of personal philosophy". Berkeley. University of California, 1952.
- "Originality in Relation to Personality and Intellect" Journal of Personality, 25, pp. 730-742, 1957.
- "Personalidad creadora y proceso creativo". Marova. Madrid, 1975.
- "The disposition toward originality". Journal of Abnormal and Social Psychology, 51, pp. 478-85, 1955.
- "The needs for order and disorder as motives in creative activity". En C.W. Taylor y F. Barron. Scientific - creativity. New York: Wiley, 1963.
- "The psychology of imagination". Scientific American, 199, pp. 151-166, 1958.

BAIRON, F. y WELSH, G.S.- "Artistic perception as a possible factor in personality style: its measurement by a figure/preference test". En J. Psychol., nº 33, 1952.

- "The disposition toward originality". J. Abnorm. Soc./ Psychol., pp. 478-485, 1955.
- "Originality in relation to personality and intellect". J. Pers., pp. 730-742, 1957.
- "The psychology of imagination". Science Amer, nº 199, pp. 151-166, 1958.
- "Creativity and personal freedom". Van Nostrand. Berkshire, 1968.
- "Personalidad creadora y proceso creativo". Marova. Madrid, 1976.

BA'RON, F., JARVIK, M. y BUNNELL, S.- "The hallucinogenic drug". - Scientific American, abril, 1964.

BA'ROW, L.- "Encouraging creativity: the parents' role". Sidney. - Australia and New Zealand Book Co., 1971.



- BATATO, K.- "El entorno social, esfera vital para la creatividad". Bordon, vol. XXV, nº 187, pp. 125-132, 1972.
- BATTLECK.- "La idea como arte. Documento sobre arte conceptual". / Gustavo Gili. Barcelona.
- BEAUDOT, A.- "La créativité: recherches américaines recueil de textes". Dunod. París, 1973.
- "Vers une pédagogie de la créativité". Les Editions -- ESF. París, 1973.
  - "La creatividad en la escuela". Studium. Madrid, 1973.
  - "Research on creativity in France". En J. Res. Develop. Educ., nº 4, 1971.
  - "De l'originalité et de son évaluation". Sciences de l'art, nº 8, 1971.
- BEAKLEY, G. & LEACH, H.- "Engineering; an introduction to a creative profession". McMillan. New York, 1972.
- BEDFORD, M.- "Existentialism and creativity". Philosophical Library. New York, 1972.
- BEER, U.- "Entfaltung der Kreativität". Tibingen. Katzmann, 1974..
- BEITTEL, K.R.- "Instructional media for creativity in the arts".. - En Taylor C.W., y Williams, F.E. (Eds): Instructional media and creativity. pp. 277-307, 1966.
- BEITTEL, K.R. y BURKHART, R.C.- "Strategies of Spontaneous, Divergent, and Academic Art Students". Studies in Art Education, vol. 5, nº 1, pp. 20-41, 1963.
- BENTLEY, J.C.- "The creative thinking abilities and different kinds of achievement". M.A. Research Paper. Minneapolis, 1961.
- BERGER, R.M., GUILFORD, J.P. y CHRISTENSEN, P.R.- "A factorial analytical study of planning abilities". Psychological Monographs, 1957, 71 (todo el nº 435).
- BERGSON, H.- "La evolución creadora". Espasa Calpe. Madrid, 1973.
- BERKELEY.- "The creative Process". Berkeley, 1952.
- BERSTEIN, D.- "Creative advertising". Logman. London, 1974.
- BESSIS, P.- "Qu'est-ce que la créativité?". Dunot. París, 1972.
- BESSIS, P. y JAQUI, H.- "Qu'est-ce que la créativité?". Dunod. París, 1972.
- BEST, J.W.- "Como investigar en educación". Morata. Madrid, 1965.
- BIONDI, A.- "The creative process". D.O.K., Buffalo, 1973.
- BLAY FONTGUBERTA, A.- "La personalidad creadora". Elicien. Barcelona, 1967.
- "Creatividad y plenitud de vida". Iberia. Barcelona,, - 1971.
- BOIREL, R.- "L'art d'inventer". París, 1963.

- BIOREL, R.- "L'invention". P.U.F., París, 1955.  
 -- "Théorie générale de l'invention". P.U.F., París, 1961
- BIOLTON, N.- "The psychology of thinking". Methuen y Co., Londres, / 1972.
- BIONI, E.- "El pensamiento lateral". Programa Editorial. Barcelona, 1974.
- BLOWERS, J.E.- "A Factor-Analytic Study of Creative Thinking Abilities, Achievement, and Intelligence". Un published manuscript. Minneapolis, 1965.
- BLOWMAN, W.G.- "Studies in genius". Philosophical Library, New -- York, 1947.
- BIRAN, W.R.- "Some Reflections on Genius, and Other Essays". Lip-- pincott. New York, 1961.
- BIRADWEIN, P.E.- "The Gifted Student as Future Scientist". Harcourt Brace and World. New York, 1955.
- BIRAJER, G.- "Das Finden als Moment des Schöpferischen". En Bollnow O.F. et aliteri (Eds): Forschunglu zur Pädagogi K und - Antropologie.- Tübingen.- Max Niemeyer Verlag, 1966, - Bd. 8.
- BIRA', D.W.- "Issues in the Study of Talent". King's Crown Press. - New York, 1954.
- BIRIKMAN, W.W.- "Educational Positions for the Gifted and Talented". En The Gifted and Talented. The 78th Yearbook of the N.S.S.E. University of Chicago Press. Chicago, 1979.
- BIRINKERS, H.- "Decision making: creativity, Judgment and systems". Columbus, Ohio, 1972.
- BIRJTAIN, W.L.- "An Investigation into the Character and Expressive Qualities of Early Adolescent Art". Cooperative Research Project. Office of Education, U.S. Department - of Healt, Education, and Welfare, octubre 1968.  
 -- "Creative Art". En L. Fliegler. Curriculum Planning for the Gifted (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc. 1961, cap. X.  
 -- "Creative and Art Education". The National Art Education Association. Washington, 1964.
- BIRAD, L.P.- "The Playgroup handbook". St. Martin's Press, New --- York, 1974.
- BIRNOWSKI, J.- "The creative Process". Scientific American, 1958, / 199: 3: 58, 66.
- BIRWN, R.- "The creative spirit". Kennikat. New York, 1970.
- BIRVER, J.S.- "On Kowing". Belknap Press. Cambridge, 1962.  
 -- "The Conditions of Creativity". En Howard E. Gruber y / otros. (dirs. de ed.). Contemporary Approachs to creative Thinking.- New York.- Atherton, 1962.

- BRUNER, J.S.- "El proceso de la educación". Uthea. México, 1963.
- BUCK, J.N.- "The H.T.P. Technique, a Qualitative and Quantitative/ Scoring Manual". Journal of Clinical Psychology, 1948, pp. 1-120.
- X BURGHARD, E.M.- "The use of prospective techniques in the analysis of creativity". J. Prospective tech., 1952, nº 16, pp. 412-427.
- BURGART, H.J.- "Art in Higher Education: The Relationship of Art - Experience to Personality, General Creativity, and ---- Aesthetic Performance". En W.L. Brittain. Creativity - and Art Education.- DC.- The National Art Education --- Association.- Washington.- 1964.
- "The development of a visual-verbal measure of general creativity: the Symbol Test of Originality". Richmond/ Professional Institute, 1968.
- BURKHART, R.C.- "The Interrelationship of Separate Criteria for ---- creativity in Art and Student Teaching to Four Personality Factors". W.L. Brittain. Creativity and art Education.- DC.- The National art Education Association. --- Washington, 1964.
- "The Relation of Intelligence to Art Ability". En Ross Mooney y Taher Razik. Explorations in Creativity. Harper Publisher, Inc., New York, 1967, pp. 246-258.
- "Spontaneous and Deliberate Ways of Learning". Scranton, Pa. International Textbook Co., 1962.
- BURT, C.- "Critical notice: creativity and intelligence". J.W. Getzels et P.N. Jackson. Brit. J. Educ. Psychol, 1962, 332 pp. 292-298.
- "The psychology of creative ability". British Journal/ of Educational Psychology, 1962.
- BUTCHER, H.J.- "Human intelligence: its nature and assessment". Methuen. Londres, 1968.
- BUTLER, R.C.- "Creative Development". Horizon Press. New York, 1963.
- BUTTON, L.- "Discovery and experience: a new approach to training, group work and teaching". Oxford University Press. New York, 1971.
- CARLIER, M.- "Etude differentielle d'une modalité de la créativité/ la flexibilité". Editions du Centre national de la recherche scientifique. Paris, 1973.
- CARY, J.- "Art and reality: ways of the creative process". Books - for Libraries. New York, 1970.
- CASSIDY, H.G.- "The Sciences and the Arts". Harper and Row Publishers. New York, 1962.
- CATTELL, R.B.- "The personality and motivation of the researcher - from measurements of contemporaries and from biography". En C.W. Taylor y F. Biron. Scientific creativity Willey New York, 1963.

- CATTELL, R.B. y BUTCHER, H.J.- "The prediction of achievement and/creativity". Bobbs Merrill, Indianapolis, 1968.
- CECIRE, J.G.- "The Effect of Verbal Stimuli and Artistic Self Expression on Children's Motivation for Writing". The -- Pennsylvania State University, 1966.
- CEYIAR, M.E.- "Creativity in the communicative arts: a selective - bibliography 1960-1970". Whitston Pub Co. New York, -- 1975.
- CLAIK, Ch.- "Brainstorming". Doubleday Co., New York, 1961.
- COC'EAU, J.- "Le rappel à l'ordre". Paris, 1918.
- COCIRAN, N.A.- "Learning on the move: an activity guide for pre-- school parents and teachers". Hunt Pub. Co., Dubuque./ Iowa, 1975.
- COHEN, R. & HARROP, J.- "Creative play direction". Englewood Cliff New Jersey, 1974.
- COLI, N.R.- "Children's Art from Deep Down Inside". The John Day - Co., Inc., New York, 1966.
- COLIR, M.A.- "Essays on creativity in the sciences". University -- Press, New York, 1963.
- COLIS, W.- "Composing: writing as a self-creating process". Hayden Bk., New Jersey, 1974.
- COLQUIO SOBRE CREATIVIDAD.- Secretaria de Cultura, Deportes e Turismo. Rio de Janeiro, 1973.
- COLQUIO DEL CENTRO CULTURAL INTERNACIONAL DE CERISAY-LA SALLE.--- "Art et science de la Créativité". Union générale d'editions. Paris, 1972.
- COLIN, S.S. and MEYER, I.F.- "Imaginative elements in the written work of school children". Pedagog. 1906. -
- COLIER, G.- "Creative and successfull personalities". Intl. Perso nel Research. Los Angeles, 1972.
- "Art and creative consciousness". Englewood Cliffs. -- Prentice. New Jersey, 1972.
- COMPTON, A.H.- "Case Histories of Creativity: Creativity in Science". Industrial Relations Institute, Inc., New York, - 1953.
- COOLEY, Ch. H.- "Sociological Theory and Social Research; Being -- the Selected Papers of Charles Horton Cooley". Annals/ de la Academia Americana de Ciencias Polfticas y Socia les, 1930.
- COVINGTON, M.V., CRUTCHFIELD, R.S., DAVES, L., & OLTON, R.M.- "The productive thinking program". Charles E. Merril. Colum bus, Ohio, 1972.
- CRAWFORD, P.R.- "Techniques of creative thinking". Hawthorn, New - York, 1954.

- CREATIVITY IN COMMUNICATIONS.- Ed. Robert Adams. Greenwich Conn., - New York, Graphic Society, 1971.
- CROPLEY, A.J.- "Creativity". Longman. New York, 1967.
- CROPLEY, A.Y.- "Creativity and Intelligence". British Journal of - Educ. Psychology". 1966, vol, 36, pp. 259-266.
- CROWELL, A.- "Creating news editing". Dubuque, Iowa. V.C. Brown -- 1975.
- CRUM, J.K.- "The art of inner listening: pathway to creativity". - Family Library. New York, 1975.
- CRUTSCHFIELD, R.- "Creative thinking in children, its teaching and Testing". Brace World Inc., New York, 1966.
- CRUTCHFIELD, R.S.- "Conformity and Creative thinking". Howard E. - Gruber y otros. Contemporary Approaches to creative -- Thinking. Atherton. New York, 1962.
- CURTIS, J, DEMOS, G. y TORRANCE, E.- "Implicaciones educativas de/ la creatividad". Anaya. Madrid, 1976.
- CHANCHARD, P.- "El cerebro y la mano creadora". Rev. CC de la Edu- cación. Ed. Narcea. Madrid, 1972.
- CHAPMAN, L.H.- "Some Comments on Spontaneous, Divergent, and Acade- mic Art Students". Studies in Art Education, 1964, vol. 6, nº 1, pp. 25.
- CHASSELL, L.M.- "Test for originality". Journal of Educational Psi- cology, 1916, 7, pp. 317-329.
- CHAUCHARD, P.- "El cerebro y la mano creadora". Narcea. Madrid, -- 1972.
- CHRISTENSEN, P.R. y GUILFORD, J.P.- "An experimental study of ver- bal fluency factors". British jous, Stat psychol, 1963 nº 16, pp. 1-26.
- CHRISTENSEN, GUILFORD, WILSON.- "Relation of creative responses to working time and instructions". Journal of Experimen- tal Psychology, 1957, nº 53, pp. 82-88.
- CHRISTIE, T.- "Environmental Factors in Creativity". The Journal - of Creative Behavior, 1970, vol. 4, nº 1, pp. 13-35.
- D'AMICO, V.- "Creative Teaching in Art". Ed. Rev. Scranton, Pa. In- ternational Textbook Co., 1953.
- X) DARROW, F. y VAN ALLEN, R.- "Actividades para el aprendizaje (crea- dor". Paidós. Buenos Aires, 1965.
- DAUW, D.C. & FREDIAN, A.J.- "Creativity and innovation in organiza- tions". Kendall Hunt Pub. Co., Dubuque, Iowa, 1974.
- DAVIS, D.M. y TORRANCE, E.P.- "How Favorable are the Values off Art Educator to the Creative Person?". Studies in Art Edu- cation, 1965, vol, 6, nº 2.
- X) DAVIS, G.A. y SCORR, J.A.- "Estrategias para la creatividad". Pai- dos. Buenos Aires, 1975.

- DAVIS, G.- "Imagination express: Saturday subway ride". D.O.K., -- Buffalo, 1973.
- "Psychology of problem solving". Basic Books. New York 1973.
- DE BONO, E.- "A device for successful thinking". Simon and Schuster. New York, 1972.
- "Children solve problems". Harper & Row, New York, --- 1972.
- "Lateral thinking for management". American Management Association. New York, 1972.
- "El pensamiento lateral". Programa Editorial. Barcelona, 1974.
- DE MILE, R. y MERRIFIELD, P.R.- "Review of Creativity and intelligence". Educational and Psychological Measurement, -- 1962, 22, 803-808.
- DEBESSE, M.- "La créativité chez l'enfant". Bull. psychol. 1958-59, n° 5, pp. 157-167.
- DEMAREST, M. y DRUEL, M.- "La créativité". Ed. Clé, Paris, 1970.
- DEMORY, B.- "La créativité en pratique". Chotard. Paris, 1974.
- "Le jeu de la créativité". Chotard. Paris, 1976.
- DEWIN, K.- "Some correlates of creativity test performance in seven children". Psychological Abstracts, 1970.
- DIPERNA, A.R.- "Creativity for your child". Branden. Boston, 1972.
- DIXON, P.M.- "Creativity expression in the primary school". Blackwell. Oxford, 1974.
- DOTTS, M. & M.- "Clues to creativity". Friendshin Pr., New York, -- 1974.
- DRAKE, I.E. y DETTING, E.R.- "An MMPI Codebook for Counselors". -- University of Minnesota Press. Minneapolis, 1959.
- DREYDAHL, J.E.- "Factors of importance for creativity". J. Clin./ Psychol., 1956, 12, pp. 21-26.
- DUNKEL, H.B.- "Creativity and education". Educ. Theory, 1961, n°11.
- DURAND,- "La imaginación simbólica". Amorrortu. Buenos Aires, 1971.
- DUSIBILI, R.- "Criatividade: a formulação de alternativas em marketing". Sao, Co-Edicao Editora Abril e McGraw do Brasil 1971.
- EBECLE, R.F.- "Experimentation in the teaching of the Creative --- thinking Processes". Edwardsville Junior High School./ Edwardsville, Illinois, 1965, junio.
- EBERLE, R.- "Scamper: games for imagination development". D.O.K. - Pub., Buffalo, 1972.
- EDUCATION AND CREATIVE WORK, Journal of the Instituto of Education The University of Bull. Inglaterra, 1971.

- EDWARDS, J.M.B.- "Aspectos Sociales". Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, 1975. Tomo 3, / pp. 211-223.
- "Creative crafts". Grand Rapids. Michigan, Zanderwan, - 1970.
- EISNER, E.W.- "Things with Me about Creativity". Dansville. N.Y. --- Owen Publishing Co., 1964.
- EKVALL, G.- "Creativity at the place of work". Swedish Council for/ Personnel Administration. Stockholm, 1971.
- ENGEL, H.- "Handbook of creative learning exercises". Gulf Pub., -- Book Pub. Division. Houston, 1973.
- ERIKSON, E.H.- "Childhood and Society". Rev. y Aum., New York: Norton, 1964.
- EYSENC, H.J.- "The structure of personality". Wiley, New York, 1953.
- EZELL, M. & S.- "Being creative". Broadman Pr., Nashville, 1974.
- FABIAN, R.- "Der Gott aus der Maschine: Kreativität als Überlebens- chance. München: Desch, 1974.
- FAHNER, H.- "The problem-solving approach to selling". Dorrance. Philadelphia, 1975.
- FARBER, S.M. y WILDON, R.H.L.- "Creativity and Conflict: Control of the Mind. McGraw Hill Book Co., New York, 1963.
- FARIS, R.E.L.- "Genio y Capacidad". Enciclopedia Internacional de - las Ciencias Soc. Aguilar, Madrid 1975, tomo 3º 224-227.
- "Sociological Causes of Genius". American Sociological/ Review, 1940, 5, pp. 687-699.
- FAUCHEUX, D. y MOSCOVICH, S.- "Études sur la créativité des groupes. Tâche, situation individuelle et groupe". Bull psychol, 1958, nº 5, pp. 11-15.
- "Études sur la créativité des groupes: tâche, structure des communications et réussite". Bulla CREP., 1960.
- FELDHUSEN, J.F., et aliteri.- "Global and compotential evolution of/ creative instructional materials". Creative Education - Foundation, Buffalo, New York, 1971.
- FERNANDEZ, D.- "L'arbre jusqu'aux racines; Psychanalyse et création" B. Grasset, Paris, 1972.
- FERNANDEZ HUERTA, J.- "¿Cómo desarrollar la originalidad y la inven- tiva del alumno durante la escolaridad?". Didáctica, vº lumen 2 de la Enc. Tiempo y Educ., Cap. 31 Madrid, 1968.
- FLANAGAN, J.C.- "The definition and measurement of ingenuity". C.W. Taylor y F.Barron. Scientific creativity. New York, --- John Wiley and Sons, 1963, pp. 89-98.
- "The relation of a New Ingenuity Messure to Other Varia- bles". C.W. Taylor. The Third University of Utah, Re--- search Conference on the Identification of Creative --- Scientific Talent. Salt Lake City, 1959, pp. 104-123.

- FOSTER, J.- "Desarrollo del espíritu creativo del niño". Publicaciones. Cultural. México, 1976.
- FORTE, I., PANGLE, M.A. & ROBBIE, T.- "Cornering creative writing". Incentive Pub., Nashville, 1974.
- FREDDMAN, J.L.- "Increasing creativity by free-association training" Journal of Experimental Psychology, 1965, 69.
- FREEMAN, J, et al.- "Creativity a selective review of research. Society for research into higher education", London 1971.
- FROMM, E.- "The creative attitude in creativity and its cultivation" Universidad de Michigan. Andersen, 1963.
- FULLER, R.B.- "Intuition". Doubleday. Garden City. New York, 1972.  
-- "Synergetics: explorations in the geometry of thinking" McMillan. New York, 1975.
- FUNDACION EUROPEA DE LA CULTURA.- "La educación creadora". Oriens./Madrid, 1978.
- FUSTIER, M.- "Pedagogía de la creatividad". Index. Madrid, 1975.  
-- "Pratique de la créativité". Les Editions ESF. París, - 1976.
- GABOURY, P.- "Faith and creativity". Vantage. New York, 1972.
- GALTON, F.- "Hereditary Genius". Julian Friedman Publishers, Ltd.,/London, 1978.
- GARDNER, J.W.- "Self-renewal: The individual and the innovative society". Harper. New York, 1964.
- GARFIELD, P.- "Creative dreamine". Simon & Schuste. New York, 1975.
- GARZON, A.- "La Fantasía en el niño". Madrid, 1972.
- GENETIC STUDIES OF GENIUS.- The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, por Catharine M. Cos et al.-1926 Stanford Univ. Press. Vol. 2.
- GENETIC STUDIES OF GENIUS.- The Gifted Child Grows Up. Twenty-five/ Years Follow-up of a Superior Group, por Lewis M. Terman et al. 1947. Stanford Univ. Press. Vol. 4.
- GERALD, R.W.- "What is Imagination?". Selected Readings on the Learning Process, T.L. Harris and W.E. Schwan. New York: - Oxford University Press, 1961.
- GERARDIN. L.- "La Biónica". Guadarrama. Madrid, 1968.
- GETZCELS, J.W.- "Non-IQ Intellectual and Other Factors in College Admission". K.E. Anderson. National Education Association Washington D.C., 1960.
- GETZCELS, J.W. y JACKSON, P.W.- "Creativity and intelligence". John Wiley. New York, 1962.
- GHISELIN, B.- "The creative process". Los Angeles, University of California Press, 1952.
- GHISELIN, B. et al.- "A Creative process checklist: its development & validation". Taylor C.W. Widening Horizons in creativity, 1964, pp. 19-33.



# 1.400

- GIBB, J.R.- "The effects of group size and of threat reduction --- upon creativity in a problem-solving situation". American Psychologist, 1951, nº 6.
- GIBBENS, T.C.N.- "Drugs and the Young Law Breaker". Mental Health, Vol. 25, nº 3, 1966.
- GILCHRIST, M.- "The psychology of Creativity". R.Y.W. Selleck - Melbourne University Press, 1972.
- GILMORE, J.V.- "The productive personality". Albion Pub. Co., San Francisco, 1974.
- GILL, R.- "Creative perspective". Thames & Hudson, London, 1975.
- GILLESPIE, M. & CONNER, J.- "Creative growth through literature for children and adolescents". Merril. Columbus, 1975.
- GINANDES, S.- "How troubled, fed-up adolescents get together with/ creative adults at the School We Have". Delacorte. New York, 1973.
- GLOTON, R. y CLERO, C.- "La creatividad en el niño". Narcea. Madrid, 1973.
- GOERTZEL, V. y GOERTZEL, M.G.- "Cradles of eminence". Little Brown Boston, 1962.
- GOLANN, S.E.- "Psychological study of creativity". Psychological Bulletin, 1973, nº 60, pp. 548-565.
- "The creativity motive". Journal of Personality, 1962.
- GOLDSTEIN, K. & SCHEERER, M.- "Abstract and Concrete Behavior". Monographs, 1951.
- GOODNOW, J.J. & BETHON, G.- "The effects of schooling and intelligence". Child Development, 1966, 37.
- GORDON, I.J.- "Human Development. Readings in Research". Scott, Foresman and Co., Chicago, 1965.
- GORDON, K.- "Imagination and will". Journal of Psychology, 1938, 5.
- GORDON, W.J.- "The metaphorical way of learning and knowing". Porpoise Books. Cambridge, Massachusetts, 1971.
- "Sinéctica". Herrero Hermanos. México, 1963.
- "Sinéctica: El desarrollo de la capacidad creadora". - Herrero. México, 1963.
- "Operational approach to creativity". Harvard Business Review, 1956.
- GOSLIN, D.A.- "The Search for Ability; Standardized Testing in Social Perspective". Russell Sage Foundation. New York, - 1963.
- GOTKIN, L.G. y MASSA, N.- "Programmed Instruction and the Academically Gifted: The Effects of Creativity and Teacher Behavior on Programmed Instruction with Young Learners". The Center for Programmed Instruction. New York, 1963.

- GOUGH, H.G.- "Techniques for identifying the creative research ---  
scientist". D.W. Mackinnon, The creative person. Berkeley:  
University of California Extension, 1961.
- GOULD, R.- "Child studies through fantasy". Quadrangle. New York,/  
1972.
- GOWAN, J.C.- "Implicaciones educativas de la creatividad". Anaya,/  
Salamanca, 1976.
- "Development of the creative individual". R.R. Knapp./  
San Diego, California, 1972.
  - "Trance, art & creativity". Northridge, California: --  
autor, 1975.
  - "The guidance and measurement of intelligence, develop  
ment and creativity". Northridge, California: autor, -  
1975.
- GOWAN, J. & TORANCE, E.P.- "Educating the ablest". Itasca, Illinois  
Peacock, 1971.
- GRAEKER, R.D.- "Los niños intelectualmente superdotados". Kapelus,  
Buenos Aires, 1958.
- GREENACRE, P.- "Childhood of the Artist". The Psychoanalytic Study  
of the Child, volumen 12. Nueva York, International --  
Universities Press, 1957, pp. 47-72.
- GRIEGER, P.- "La creatividad: la Guida practica". PUL. Roma, 1976.
- "La creatividad: strumento del rinovamento". Paoline. -  
Roma, 1977.
- GROSS, H.- "Zukunft aus kreativität". Econ-Verlag. Düsseldorf, 1971.
- GRUBER, H.E.- "Contemporary approaches to creative thinking". Atherton.  
Nueva York, 1962.
- GUERARD, A.L.- "Art for Art's Sake". Schocken. New York, 1936.
- GUILFORD, J.P.- "Basic problems in teaching for creativity". Taylor  
C.W., y Williams F.E.: Instructional media and ---  
creativity, 1966, pp. 71-103.
- "A factor analytic theory of verbal fluency". Rep. psy  
chol. lab., 1956, nº 17.
  - "Can creativity be developed?". Art Educ., 1956, nº 11.
  - "Creatividad y educación". Paidós, Buenos Aires, 1978.
  - "Creativity". American Psychologist, 1950, nº 5.
  - "Factorial angles to psychology". Psychological Review  
1961, 68, pp. 1-20.
  - "Intelligence: 1965 Model". American Psychologist, 1966, 21
  - "Three Faces of Intellect". American Psychologist, 1959, 14
  - "Intellectual Resources and Their Values as Seen by --  
Scientist". C.W. Taylor. University of Utah Press, 1959.  
Conference.

- GUILFORD, J.P.- "The nature of human intelligence". McGraw-Hill. - Nueva York, 1967.
- "Personality". McGraw-Hill. Nueva York, 1959.
  - "A Psychometric Approach to Creativity". University of Southern California, 1962.
  - "Structure of intellect". Psychological Bulletin, 11956
  - "Three faces of intellect". American Psychologist, --- 1959, 14,- pp. 469-479.
- GUILFORD, J.P., HENDRICKS, M.Y. y HOEPFNER, R.- "Solving sociall -- problems creatively". J. Creat. Behav., 1968, nº 2..
- GUILFORD, J.P. y HOEPFNER, R.- "Sixteen divergent production abii-- lities at the ninth-grade level". Multiv. Behav. Res., 1966, nº 1.
- "The analysis of intelligence". McGraw Hill, New York, 1971.
- GUILFORD, J.P. y MERRIFIELD, P.R.- "The Structure of Intellect (Mo- del: Its Uses and Implications". Psychological Labora- tory of Southern California. Los Angeles, 1960.
- GUILFORD, J.P., WILDON, R.C. y CHRISTENSES, P.R.- "A factor analy- tic study of creative thinking. II Administration of test and analysis of results". Psychology Laboratory - University of Southern California. Los Angeles, 1952.
- "Study of creative thinking: Hypotheses and test". Re- port. psychol. lab., 1951, nº 4.
  - "Study of creative thinking: Administration of test: -- and results". Report. psychol. lab., 1952, nº 8.
- HADAMARD, J.S.- "An Essay on the Psychology of Invention in the Ma- thematical Field". Dover. New York, 1954.
- HAEFFELE, J.W.- "Creativity and innovation". Reinhold. New York, - 1962.
- HAHN, R.- "Creative teachers: who wants them?". Wiley. New York, - 1973.
- HALPRINCE, L. & BURS, J.- "Collective creativity". MIT Pr., Cam- --- bridge, Massachusetts, 1974.
- HALLE, L.- "The ideological imagination". Quadrangle. Chicago, 1972.
- HAMELINE, D.- "La créativité: Fortune d'un concept ou concept dde - fortune?". Orientations, 1973, nº 47.
- HAMMER, E.F.- "Creativity". Random House. New York, 1951.
- HANESON, G.- "Att beframja kreativitet i skolan". Pedagogisk-psy-- kologiska institutionen, Lararhögskolan. Malmö, 1974.
- HARDING, H.F.- "A source book for creative thinking". 1962.
- HARLAN, C.- "Vision and invention". Englewood Cliffs. New Jersey - Prentice, 1970.

- HART, H.H.- "The integrative function in creativity". Psychiatric - Quarterly, 1950, n° 24, pp. 1-16.
- HARTHORNE, C.- "Creative synthesis and philosophic method". La Salle, Illinois: Open Court Pub., 1970.
- HASERUD, G.- "Transfer, memory, and creativity". University of Minnesota. Minneapolis, 1972.
- HAUSER, A.- "The Philosophy of Art History". Cleveland and New York, 1963.
- HAUSHALTER, F.- "Inventors I have known". Exposition Pr., New York, 1972.
- HAUMANN, C.R.- "A discourse on novelty and creation". Martinus Nijhoff. La Haya, 1975.
- HAVILOCK, R.C.- "A guide to innovation in education". Institute -- for social research. Ann arbor. University of Michigan. Michigan, 1970.
- HAVILOCK, R.G.- "A workbook of checklists to Accompany the Change - Agent's Guide to Innovation in Education". Ann Arbor. - CRUSK. Michigan, 1973.
- HAVINS, J. & TRAM, D.- "Classy classroom creations for primary teachers". Denison. Minneapolis, 1974.
- HAYK, F.A.- "The Sensory Order". University of Chicago Press. Chicago, 1963.
- HEIHEL, G.- "Maestros creativos-Alumnos creativos". Kapelusz. Buenos Aires, 1979.
- HENRICKS, M., GUILFORD, J.P. y HOEPEER, R.- "Measuring creative social intelligence". University of Southern California, Los Angeles, 1970.
- HENE, M.- "The Birth and Death of Ideas". Howard E. Gruber et al. Atherton. New York, 1962.
- HENY, W.E.- "The analysis of fantasy". Wiley. New York, 1956.
- HILIARD, E.R.- "Creativity and Problem-Solving". Creativity and its Cultivation, pag. 162-180.
- HILIARD, E.R.- "Teaching machines and creativity". Programmed Learning, 1964.
- HIT, W.D.- "Toward a two-factor theory of creativity". Psychological Record, 1965, 15, pp. 127-132.
- HOFA, H.E.- "The Relationship of Art Experience to Conformity". -- W.L. Britain, Creativity and Art Education. The National Art Education Association. Washington D.C., 1964.
- HOLT, L & KURTZ, H.- "Toward a creative chaplaincy". Springfield - Illinois. C.C. Thomas, 1973.
- HOLAND, J.L.- "Creative and academic performance among identified adolescents". J. Educ. Psychol., 1961, n° 52, pp.136-147.


- HOUSTON, J.P. y MEDNICK, S.A.- "Creativity and the need for novelty". J. Abnorm. soc. psychol., 1963, nº 66, pp. 137-144.
- HUBBARD, E.- "The creative intention". P.H. Wyden. New York, 1973.
- HUDSON, L.- "Intelligence, Divergence and Potencial Originality". / Nature, 1962, pp. 196-601.
- HUGENHOLTZ, P.T.- "Tijd en creativiteit". Utrecht. Het Spectrum,, - 1972.
- HUIZINGA, J.- "Homo ludens". Alianza. Madrid, 1972.
- HUTCHINSON, E.D. "How to Think Creatively". Abingdon Press. Nashville, Tenn 1949, 25.
- HYMAN, R.- "Creativity and the Prepared Mind: The Role of Information and Induced Attitudes". Calvin Taylor, Widening Horizons in Creativity. John Wiley & Sons, Inc. New York, 1964.
- HYMAN, R.- "Some experiments in creativity". General Electric Co./ New York, 1967.
- IBÁÑEZ, M.- "Técnicas del pensamiento creativo". Incie. Madrid, --- 1975.
- IBARRA GRIFFOL, P.- "Educación creadora del niño por las artes ---- plásticas". Huelmul. Buenos Aires, 1969.
- JACOBS, G.H.- "When children think; using journals to encourage --- creative thinking. Teachers College, New York, 1970.
- JAOUI, H.- "Claves para la creatividad". Diana. Mexico, 1979.
- JOHNSON, M.- "Problem-solving in nursing practice". W.C. Brown. IDu buque, Iowa, 1970.
- JONES, T.P.- "El educador y la creatividad del niño". Narcea. Ma--- drid, 1973.
- JUPTNER, H.- "Konstruktionssystematik und kreatives Entwerfen". --- VDI-Verlang. Düsseldorf, 1970.
- KAGAN, J.- "Creativity and learning". Houghton Mifflin. Boston, --- 1967.
- KALLÉN, H.- "Creativity imagination, logic". Gordon & Breach, Neww/ York, 1973.
- KARLIN, M. S.- "Classroom activities desk book for fun and lear---- ning". Parker Pub., Co., West Nyack, New York, 1975.
- KAST, V.- "Kreativitat in der Psychologia von C.G. Jung". Juris--- Verlag. Zürich, 1974.
- KASTUER, P.M.- "Domestizierte Kreativitat: Kritik e Illusion". --- Raith. Stenberg, 1973.
- KAUFMANN et ALTERI.- "La inventiva". Deusto. Bilbao, 1973
- KAUFMANN, A., FUSTER, M. & DREVET, A.- "L'inventique; nouvelles mné thodes de créativité". Entreprise moderne d'edition, - Paris, 1970.

- KAUL, W.- "Kreativität im technischen Wertunterricht: Untersuchungen zum kreativ-konstruktiven Denken und Verhalten". - Rembrandt Verlag. Berlin, 1975.
- KAVOLIS, V.M.- "Community Dynamics and Artistic Creativity". American Sociological Review, 1966, 31, pp. 208-217.
- KAY, A.- "Creative art through photography". C.T. Branford. Newton, Massachusetts, 1973.
- KERMAN, C.- "Creative tension". Ann Arbor. University of Michigan, 1974.
- KINCAID, C.- "The Determination and Description of Various Creative Attributes of Children". W.L. Brittain, Creativity - and Art Education. National Art Education Association. Washington D.C., 1964.
- KIRST, W. y DIEKMEYER, U.- "Desarrolle su creatividad". Mensajero. Deusto, Bilbao, 1974.
- KLEIN, R.H.- "Creativity and Psychology: a Theoretical Model". --- Journal of Humanistic Psychology, 1971, nº 36.
- KNELLER, G.F.- "The art and science of creativity". Holt Rinehart/ y Winston. New York, 1965.
- KNOWLSON, T.S.- "Originality: A Popular Study of the Creative Mind" Lippincott. Philadelphia, 1918.
- KOESTLER, A.- "The act of creation". Hutchinson. Londres, 1964.
- KOGAN, N.- "Clarification of Cropley and Maslany's analysis of the Wallach-Kogan creativity test". British J. Psychol., - 1970.
- KOGAN, N. y MORGAN, E.T.- "Task and motivational influences on the assessment of creative and intellectual ability in --- children". Genetic psychol. monog., 1969, nº 80.
- KÖHLER, W.- "Gestalt psychology". Liveright Publishing Corporation. New York, 1947.
- KOSINAR, W.C.- "SRT creativity test and manual". Psychometric Affiliates. Chicago, 1955.
- KRIS, E.- "Art and Regression". Academy of Sciences, New York, 1944.
- "Psychoanalytic explorations in art". International -- University Press. New York, 1952.
- "Psycoanálisis del arte y del artista". Paidós, Buenos Aires, 1964.
- KUBIE, L.S.- "El proceso creativo. Su distorsión neurótica". Pax./ Mexico, 1977.
- KUHN, T.S.- "The Exxential Tension Tradition and Innovation in --- Scientific Research". Pag. 341-354 en Research Confe-- rence on the Identification of Creative Scientific Ta-- lent. Calvin W. Taylor y Frank Barron, New York, 1963.

- KUHN, T.S.- "The Structure of Scientific Revolution". Univ. of Chicago Press, 1962.
- KVOSDEV, R.- "Razvijanje Kreativnog ponašanja ličnosti". OOUR Zavod za udzbenike. Sarajevo: Svetlost, 1974.
- LA CREATIVITE.- "Journées artistiques, Sèvres mars 1972". Dossier/constitué par Aimée Humbert et France Lerondeau. Sèvres, C.I.F.P., 1973.
- LABORIT, H.- "L'Homme imaginant". Union générale d'éditions, Paris 1970.
- LABUDA, M.- "Creative reading for gifted learners". International Reading Association. Newark Delaware, 1974.
- LACAU, M.H.- "Didáctica de la lectura creadora". Kapelusz. Buenos Aires, 1966.
- LAIN ENTRALGO, P.- "Antropología de la esperanza". Guadarrama. Madrid, 1978.
- LANDAU, E.- "Psychologie der Kreativität". E. Reinhardt. Munich, - 1969.
- LAURITA, R.- "Reading, writing & creativity". B. Straub. Seattle, Washington, 1973.
- LENGYEL, C.A.- "The creative self; aspects of man's quest for self knowledge and the springs of creativity". The Hague. - Mouton, 1971.
- LEVEY, H.B.- "A Theory Concerning Free Creation in the Inventive - Arts". Psychiatry, Volumen 2, 1940, nº 2, pp. 229-231.
- LEWIS, W.- "Life skills: a course in applied problem solvin". Prince Albert Saskatchewan: Saskatchewan Newstart Inc., -- 1972.
- LINAKEN, P.- "Increasing creativity through art education among -- pre-school children". Jyväskylä. Finlandia University/ of Jyväskylä, 1975.
- L'IMAGINATION CREATICE: Rencontre internationale organisée par la/ Fondation pour une entraide intellectuelle européenne./ Poigny-la-Forêt, 1970. Neuchâtel Edition. La Baconnière, 1971.
- LINCOLN, J.W.- "Developing Creativeness in People". Parnes, S.J. y Harding H.F. A source book for creative thinking. Charles Scribner's Sons. New York, 1962.
- LINNEWEH, K.- "Kreatives Denken". Karlsruhe. Nadolski, 1973.
- LOGAN, L.M. & LOGAN, V.G.- "Design for creative teaching". McGraw-Hill Co. of Canada. Toronto, New York, 1971.
- LOHMANN, J.- "Kreativität Persönlichkeit, Erziehung: eine empirische Analyse der Korrelate kreativen Verhaltens". Trier 1975.

- LOPEZ QUINTAS.- "Estética de la creatividad". Cátedra. Madrid, 1977.
- LOWENFELD, V.- "Creative and mental growth". McMillan. New York, - 1975.
- "Current Research en Creativity" Journal of the National Education Asociation, vol. 47, pp. 538-540, 1958.
  - "Test for Visual and Haptical Aptitudes". American --- Journal of Psychology. Vol. 58, pp. 100-111. Eliot Eisner y David Ecker. Reading in Art Education. Waltham, Mass.: Blaisdell Publishing Co., 1966.
  - "The Nature of Creative Activity". Harcourt, Blace & -- World, Inc., Kapelusz, Buenos Aires.
- LOWENFELD, V. y BEITTEL, K.R.- "Interdisciplinary criteria of creativity in the arts and sciences". Art. educ. National/ Art Education. Washington, 1959.
- "Desarrollo de la capacidad creadora". Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, B.- "Desarrollo de la capacidad creadora" Kapelusz. Buenos Aires, 1961.
- LUTHE, W.- "Creativity mobilization technique". Grune & Stratton./ New York, 1975.
- LYTTON, H.- "Creativity and education". Routledge & K. Paul. London, 1971.
- McCARTHY, M.- "The group". Harcourt. New York, 1963.
- McCLELLAND, D.C.- "Personality". William Sloane. New York, 1951.
- "Talent and society". Van Nostrand. Berkshire, 1958.
- McKELLAR, P.- "Imagination and thinking". Basic Books. New York, - 1957.
- McKINNON, D.W.- "Aspectos psicológicos". Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, 1975. - Tomo 3, pag. 206-211.
- "Creative and images of the self". Atherton Press. New York, 1963.
  - "The creative person". General University. California, 1962.
  - "Personnality and the Realization of Creative Poten--- cial". American Psychologist, 1965, 20, pp. 273-281.
  - "The nature and nurture of creative talent". American/ Psychologist, 1962, 17, pp. 484-495.
  - "The Personality Correlates of Creativity". A Study of American Architects, pag. 11-39. International Association of Applied Psychology. 14º Congress, Copenhagen, 1961, Proceedings. Vol. 2º Personnality Research. Copenhagen Munksgaard, 1962.



- McKINNON, D.W.- "What Makes a Persona Creative?". Saturday Review, 1962, 45, 15-17, 69.
- McMULLAN, W.E.- "Creative Individuals: Paradoxical Personages". -- The Journal of creative Behavior. Vol 10, nº 4, pp.265-275, 1976.
- McVICKAR, P.- "Imagination: key to human potencial". National Association for the Education of Youne Children. Washing-- ton, 1972.
- MADEJA, S.S.- "The Effects of Divergent and Convengent Emphasis in Art Instruction on Students of High and Low Ability"./ Studies in Art Education, Vol. 8, nº 2, p.10, 1967.
- MAHLE, G.- "Kreativität und Schule". R. Pieper. Munchen, 1970.
- MALTZMAN, J.- "On the Training of Originality". Psychological Re-- view 67, 229-42, 1960.
- MARIN IBAÑEZ, R.- "La creatividad en educación". Kapeluz, Buenos - Aires, 1974.
- 
 -- "Técnicas de pensamiento creativo". ICE. Universidad - Politécnica de Valencia, 1975.
- "Los texts de creatividad". Aula Abierta, nº 14, pp 4-12, 1976.
- "La creatividad desde el ángulo de la educación compa-- rada". Perspectivas pedagógicas, vol. XI, nos 41-42, - pp. 49-61, 1978.
- "Principios de educación contemporanea". Rialp. Madrid 1972.
- MARITAIN, J.- "Creative intuition in art and poetry". Meridian. -- New York, 1955.
- MASLOW, A.H.- "A theory of human motivation". Psychological Review 1943, nº 50, pp. 370-396.
- "Creativity in Self-Actualizing People". Creativity -- and Its Cultivation, pp 83-95.
- "Emotional Blocks to Creativity". Journal of Indivi--- dual Psychology, volumen 14, pp. 51-56, 1958.
- "Motivation and personality". Londres, 1954.
- "Personality Problems and Personality Growth". The --- Self, pag. 232-46.
- "Toward a Psychology of Being". Princeton, N.J.: D. -- Van Nostrand, 1962.
- MATUSSEK, P.- "La creatividad". Herder. Barcelona, 1977.
- "La creatividad desde una perspectiva psicodinámica"./ Herder. Barcelona, 1977.
- MAY, R.- "La valentía de crear". Emecé. Buenos Aires, 1977.

- MAY, R.- "The nature of creativity". H.H. Anderson. Harper. New -- York, 1959.
- MAYESKY, M.- "Creative activities for young children". Dolmar Pub. Albany, 1975.
- MAYNARD, F.- "Guiding your child to a more creative life". Garden/ City. Doubleday. New York, 1973.
- MEAD, M.- "From the South Seas". William Morrow, New York, 1939.
- MEARNS, H.- "Creative Power". Dover Publications. New York, 1958.
- MEDNICK, S.A.- "An orientation in research in creativity". University of California. Berkeley, California, 1958.
- "The associative basis of the creative process". Psychological Review, pp. 220-32, 1962, nº 69.
- MEDNICK, S.A. and MEDNICK, M.T.- "Examiners Manual Remote Associates Test". Houghton Mifflin. Boston, 1967.
- MEER, B. y STEIN, M.I.- "Measures of Intelligence and Creativity". Journal Psychology, 1955, 39, pp. 117-126.
- MEIER, N.C.- "Factors in Artistic Aptitude". Psychology Monograph. vol. 51, pp. 140-58, 1939.
- MEILACH, D.Z.- "Creating art from anything". Pritman. London, 1971.
- MELTON, A.- "Creative social ministry for the church". Broadman. - Nashville, 1970.
- MERRIFIELD, P.R., GUILFORD, J.P. y GERSHON, A.- "The differencia-- tion of divergent production abilities at the sixth -- grade level". Rep. psychol. lab. U.S.C., 1963.
- MICHAEL, J.A.- "The Effect of Award, Adult Standards and Peer Standard upon Creativeness in Art of High School Pupils". / Research in Art Education, Ninth Yearbook, National -- Art Education Association, 1959.
- MICHAEL, W.B.- "Teaching for creative endeavor". Univ. Press. In-- diana, 1968.
- MIEL, A.- "Creatividade no ensino". (Coordinadora). Ibrasa. Sao -- Paulo, 1976.
- "Creativity in teaching". Wadsworth Pub. Co., San Fran cisco, 1961.
- MOLES, A.- "La création scientifique". Kister. Ginebra, 1957.
- MOLES, A. y CAUDE, R.- "Creatividad y métodos de innovación". ---- C.I.A.C., Barcelona, 1977.
- MONTMASSON, J.M.- "Invention and the Unconscious". K. Paul, French and Trubner. Londres, 1931.
- MOODNEY, R.L.- "A conceptual Model for Integrating Four Approaches to the Identification of Creative Talent". PP. 73-84 - en Sidney J. Parnes y Harold F. Harding, A Source Book for Creative Thinking. New York, 1962.

#### 1.410

- MOONEY, R.L. y RASTIK, J.A.- "Explorations in creativity". Harper -- and Row. New York, 1968.
- MORTON, J.- "Organizing for innovation". McGraw. New York, 1971.
- MOSING, L.W.- "Development of a multi-media creativity test". Dissertation Abstracts, 1959.
- MOTT, J.- "Creativity and imagination". Mankato. Creativite Ed. Inc. Minnesota, 1973.
- MOUSTAKAS, C.- "Creativity and Conformity". Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Co, Inc., 1967.
- MUELLER, R.E.- "Inventivity". John Day. New York, 1963.
- MURRAY, E. y STEWARD, J.L.- "Analogue bases for research in creativity". Journal of Communication, 1963, nº 13, 246-251.
- MURRAY, H.A.- "Vicissitudes of Creativity". Creativity and Its Cultivation", pp. 96-118.
- NAHM, M.C.- "Genius and Creativity: An Essay in the History of ---- Ideas". Harper. New York, 1965.
- NATIONAL RESEARCH CONFERENCE ON CREATIVITY, 7TH, GREENSBORO, N.C.:/ "Climate for Creativity". Pergamon. New York, 1972.
- NEWELL, A. & SIMON, H.- "Human problem solving". Englewood Cliffs./ New Jersey: Prentice, 1972.
- NIERENBERG, G.- "Creative business negotiating". Haw-thorn. New York 1971.
- NISBET, J.- "Reforcer la Créativité de l'école". La créativité/ de l'école (CERI) O.C.D.E., Paris, 1974.
- NOBEL CONFERENCE, 6th, GUSTAVUS ADOLPHUS COLLEGE, 1970.- "Creativity". Fleet Academic Eds., New York, 1970.
- NORDOFF, P. & ROBBINS, C.- "Creative music therapy". John Day Co.,/ New York, 1975.
- NOVAES, M.H.- "Psicología de la aptitud creadora". Kapelusz. Buenos Aires, 1971.
- NOVAS, H.- "Psicología de la aptitud creadora". Kapelusz, Buenos -- Aires, 1973.
- NUGENT, ".- "Creative history". Lippincott. Philadelphia, 1973.
- NUTTIN, J.- "La estructura de la personalidad". Kapelusz. Buenos -- Aires.
- OGBURN, W.F.- "Inventions, Population, and History". Percy Long. Studies in the History of Culture. Menasha. Banta, 1942.
- "Social Change With Respect to Culture and Original Nature". Groucester, Mass.: Smith, 1964.
- OGDEN, R.- "Imaginative management control". Routledge & Paul. London, 1970.

- ONATIVIA, O.- "Percepción y creatividad". Humanitas. Buenos Aires, 1977.
- OSBORN, A.F.- "Imaginación aplicada. Principios y procedimientos - para pensar creando". Velflex (Magisterio Español). Madrid, 1960.
- "Un tesoro entre sus sienes". Velflex. Madrid, 1962.
  - "L'imagination constructive". Dunod. París, 1959.
  - "Creative Imaginacion". Charles Scribners Sans. New York, 1963.
  - "Development of creative education". Creative Education Foundation. Buffalo. New York, 1961.
- OZINGA, G.- "L'activité créatrice et l'enfant". Vender. Louvain, 1961.
- PAGNIN, A.- VERGINE, S.- "Il Pensiero Creativo". La nuova Italia./ Firenze, 1974.
- PALEY, M.- "Energy and the imagination". Engl. Clarendon Press. Oxford, 1970.
- PARNES, S.J.- "Programming Creative Behavior". In. C.W. Taylor. -- Climate for Creativity. Pergamon Press. New York, 1972.
- "Research on Developing Creative Behavior". Calvin Taylor. Widening Horizons in Creativity. John Wiley & Sons, Inc., New York, 1964.
  - "Soñar para realizar: medio siglo de planes y realizaciones en la investigación y desarrollo de la conducta creativa". Innovación creadora, nº 2, pp. 33-43, 1977.
  - "Creativity: Unloding Human Potencial". Creative Education Foundation. Buffalo (New York), 1972.
- PARNES, S.J. y MEADOW, A.- "Development of individual creative talent". C.W. Taylor y F. Barron, Scientific Creativity. John Wiley & Sons, New York, 1963.
- PARNES, S.J. y HARDING, H.F.- "A source book of creative thinking". Scribner, New York, 1962.
- "Creative behavior Guidebook". Scribner, New York, 1967.
  - "Education and creativity". Teach. coll. Record, 1963.
- PARNES, S. & NOLLER, R.- "Toward supersanity". D.O.K., Buffalo, 1973.
- PATON, A.- "Creative suffering". Pilgrim. Boston, 1970.
- PATRICK, C.- "Creative Thought in Artist". Journal of Psychology, vol. 4, pp. 35-73, 1937.
- "What is creative thinking?". Philosophical Library. New York, 1955.

- PAYO, M.- "Teoría y práctica de la creatividad". I.N. Publicidad. - Madrid, 1978.
- PEILL, E.- "Invention and discovery of reality". Wiley. New York, - 1975.
- PEPINSKY, P.N.- "The social dialectic of productive non-conformity" Merrill Palmer Quarterly of Behavior and Development, -- 1961.
- PICKERIN, Sir G.W.- "Creative malady". Allen & Unwin. London, 1974.
- PIERS, E.V., DANIELS, J.M. y QUACKENBUSH, J.F.- "The identification of creativity in adolescents". J.educ. psychol., nº 51. 1960.
- POINCARÉ, H.- "Science and Method". Dover. New York, 1952.
- POLANYI, M.- "Personal Knowledge". University of Chicago Press. Chicago, 1962.
- POLON, L. & WENDY, P.- "Creative teaching games". Denison. Minneapolis, 1974.
- POLLOCK, T.- "Managing Creatively". Cahnners Books. Boston, 1971.
- POMEROY, J.- "Recreation for the Physically Handicapped". The McMillan Co., New York, 1964.
- POVEDA, D.- "Creatividad y teatro". Narcea. Madrid, 1973.  
-- "Expresión dinámica total". Narcea. Madrid, 1977.
- POWELL, J.T.- "Creative Learning in perspective". University of London Press. London, 1972.  
-- "El educador y la creatividad del niño". Narcea. Madrid 1973.
- PRATT-BUTLER, G.- "Let them write creatively". C.E. Merrill. Columbus, Ohio, 1973.
- PREBLE, D.- "Man creates art creates man". McCutchen Pub. Corp., -- Berkeley, California, 1973.
- RAE, J.T.- "Art and craft for children: a practical guide to materials and techniques". Methuen. London, 1971.
- RANK, O.- "Art and the Artist". Alfred A. Knopf. New York, 1932.  
-- "Art and Artist: Creative Urge and Personality Development". Charles F. Atkinson New York Snopf. Rank 1909-32.  
-- "The Myth of the Birth of the Her and Other Writings. - Philip Freud New York: Vintage, 1959.  
-- "Will Therapy and Truth and Reality". Knopf. New York, / 1945.
- RAPOPORT, L.- "Creativity in social work". Temple University. Philadelphia, 1975.
- RAY, W.S.- "The Experimental Psychology of Original Thinking". The/ McMillan Co., New York, 1967.

- READ, H.- "Educación por el arte". Paidós. Buenos Aires, 1977.
- RESEARCH CONFERENCE ON THE IDENTIFICATION OF CREATIVE SCIENTIFIC -  
TALENT.- "Scientific Creativity: In Recognition and de-  
velopment". Calvin W. Taylor y Frank Barron. Wiley. --  
New York, 1963.
- RHODES, M.- "An analysis of creativity". Phi Delta Kappan, 1961, 42
- RICKARDS, T.- "Problem-solving thourh creative analysis". Wiley. -  
New York, 1974.
- RIEBEN.- "Inteligencia global, inteligencia operatoria y creativi-  
dad". Médica y Técnica. Barcelona, 1979.
- RIVAS MARTINEZ, F.- "Estudio psicométrico y dimensional de dos ---  
test cognoscitivos de creatividad". Innovación creador-  
a, nº 7, pp.40-56, 1978.
- ROE, A.- "Artist and their work". Journal of Personality, 1964, 15  
-- "Psychological Approaches to Creativity in Science". -  
Myron A. Coler. Essais of Creativity in the Sciences./  
New York Univ. Press, 1963.
- ROF, C.- "La creatividad en la ciencia". Marova. Madrid, 1977.
- ROGERS, C.- "El proceso de convertirse en persona". Paidós. Buenos  
Aires, 1974.  
-- "Graduate Education in Psychology: A Passionate State-  
ment. Western Behavioral Research Center. La Jolla. Ca  
lifornia, 1964.  
-- "Libertad y creatividad en educación". Paidós. Buenos/  
Aires, 1975.  
-- "On Becoming A Person". Houghton Mifflin Co., Boston, -  
1961.  
-- "Toward a theory of creativity". C.R. Rogers. On beco-  
becoming a person Boston: Houghton Mifflin, 1961, 347/59.
- ROMBERG, J.- "Let's discover weaving". Center for Applied Research  
in Education. New York, 1975.
- ROMELL, D.- "Kreativitet: en outnyttjad resurs". Malmö: Hermod: --  
Solna: Soelig, 1974.
- ROSNER, S.- "The creative experience". Grossman Public. New York,/ 1970.
- ROSNER, S. & ABT, L.E.- "Essays in creativity". Croton-on-Hudson./  
New York, North River Pr., 1974.
- ROSS, A.O., LACY, H.M. y PARTON, D.A.- "The development of Beha---  
vior Checklist for Boys". Child Development, vol. 36,  
nº 4, 1965.
- ROSSMAN, J.- "The Psychology of the Inventor". Inventors Publis---  
hing Co., Washington D.C., 1931.
- ROTHBART, H.A.- "Cybernetic creativity". R. Spellær. New York, 1972.

- ROTHENBERG, A. & GREENBERG, B.- "The index of scientific writings/ on creativity; creative men and women". Archon Bks., - Hamden, Connecticut, 1974.
- ROUGEDREILLE, F.- "La creatividad personal". Atenas. Madrid, 1974.
- ROUQUETTE, M.L.- "La créativité". Presses universitaires de France Paris, 1975.
- ROWETON, W.E.- "Creativity: a review of theory and research". Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning. Madison, 1970.
- ROZET, I.M.- "Psicología de la Fantasía". Akal. Madrid, 1981.
- RUSSELL, I. y WAUGAMAN, B.- "A Study of the Effect of Workhook Copy Experiences on the Creative Concepts of Children"./ Research Bulletin. The Eastern Arts Association. Vol.3 Nº 1: 1952.
- SABATER RILLO, J.M.- "La creatividad". Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, 1974.
- SALINES, M.- "Pédagogie et éducation". Mouton. Paris, 1972.
- SCHACHTEL, E.G.- "Metamorphoses". Basic Books. New York, 1959.
- SCHAEFER, C.E.- "Biographical inventory-creativity". Educational - and Industrial Testing. San Diego, California, 1970.
- "The self concept of creative adolescents". J. psychol, 1969.
- SCHENITZKI, D.P.- "Adult Evaluation and Peer Evaluation as Factors in Creative Thinking". E. Paul Torrance. New Educational Ideas. Minneapolis. Univ. of Minnesota, 1961.
- SCHIFFLER, H.- "Fragen zur Kreativität". Ravensbur. Maier, 1974.
- SCHNEIDER, D.E.- "The Psychoanalyst and the Artist". Farrar Straus and Giroux. New York, 1950.
- SCHUSTER, M.- "Creative responses for composition". Random. New -- York, 1973.
- SCRUTON, R.- "Art and imagination". Methuen. London, 1974.
- SEEBOTH, F.H.- "Kreativitätsförderung bei Geistigbehinderten". Bad Godesberg: Dürr. Bonn, 1973.
- SEGAL, H.- "A Psychoanalytic Approach to Aesthetics". International Journal of Psychoanalysis. Vol. 33, pp. 196-207, 1952.
- SEIFFGE-KRENE, I.- "Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung". H. Huber. Bern, 1974.
- SHARPE, E.- "Certain Aspects of Sublimation and Delusion". International Journal of Psychoanalysis. vol 11, pp. 12-23, - 1930, pp. 12-23.
- SHOUKSMITH, G.- "Intelligence, creativity and cognitive style". -- Sydney. Angus and Robertson, 1973.

- SHUMSKY, A.- "Creative teaching in the elementary school". Appleton Century Crofts. New York, 1965.
- SINGER, J.L.- "Imagination and Waiting Ability in Young Children". Journal of Personality, 1961, 29, pp. 396-413.  
-- "Imaginary and daydream". Academic Pr., New York, 1974
- SKINNER, B.F.- "Walden Dos". Fontanella. Barcelona, 1972.
- SMITH, J.A.- "Creative teaching of reading in the elementary school". Allyn and Bacon. Boston, 1975.
- SMITH, P.- "Creativity". Hasting House. New York, 1959.
- SMITHIES, F.- "Inspiration or perspiration". University of Hull. - Hull, 1974.
- SOL, J.P. m- "Techniques et méthodes de créativité". Editions universitaires. Paris, 1974.
- SPEARMAN, C.E.- "The Creative Mind". Appleton-Century. New York, - 1931.
- SPENDER, S.- "The creative element". British Book Center. New York 1973.
- SPRECHER, T.R.- "A proposal for identifying the meaning of creativity". C.W. Taylor y F. Barron. Scientific creativity. New York: John Wiley & Sons, 1963, pp. 77-88.
- STEIN, M.I.- "A Transactional Approach to Creativity". C.W. Taylor Salt Lake City. University of Utah Press, 1956.  
-- "Creativity and Culture". Journal of Psychology. vol./ 36. pp. 311-322, 1953.  
-- "Stimulating creativity". Academic Press. New York, -- 1974.  
-- "Studies in the psychological foundations of exceptionality". C.A. Brooks/Cole. Monterrey, 1975.  
-- "Strategies of effective teaching - a basis for creativity". National Lengue for Nursing. New York, 1975.
- STERN, A.- "The making of a genius". Hurricane House Pub., Miami, / 1972.
- STORR, A.- "The dynamics of creation". Atheneum. New York, 1972.
- SUCHMAN, J.R.- "The elementary school training program in scientific inquiry". Urbana. University of Illinois, 1962.  
"The University of Illinois studies in inquiry training". E.P. Torrance. Center for Continuation Study. - University of Minnesota. Minneapolis, 1961.
- SUMMERFIELD, G. & JUDY, S.- "The creative word". Random House ---- School Division. New York, 1973.
- SUTHERLAND, M.- "Creativity in Language". Times Educ. Suppl., Londres, 1968.



SUTHERLAND, M.- "Everyday imagining and education". Routledge & Kegan Paul. London, 1971.

(X) TARR, G.- "The management of problem-solving". Wiley. New York, -- 1973.

TAYLOR, C.W.- "A factorial study of fluency in writing". Psychometrika, 1947, nº 12, pp. 239-262.

-- "Creativity: progress and potential". McGraw Hill. New York, 1964.

-- "Climate for creativity". Pergamon Press. New York, -- 1971.

-- "A tentative description of the creative individual"./ Mimeo. Unif. of Utah, 1959.

-- "Identifying Creative Individuals". E. Paul Torrance./ Center for Continuation Study, University of Minnesota. Minneapolis, 1960.

-- "Questioning and Creating: a Model for Curriculum Reform". The Journal of Creative Behavior, vol. 1, nº 1, 1967.

-- "Widening horizons in creativity". John Wiley Sons. -- New York, 1964.

TAYLOR, C.W. y BARRON, F.- "Scientific creativity. Its Recognition and Development". John Wiley and Sons. New York, 1963.

TAYLOR, C.W. y HOLLAND, J.L.- "Development and application of test of creativity". Review of Educational Research, 1962.

TAYLOR C.W. y WILLIAMS, F.- "Instructional media and creativity"./ John Wiley. New York, 1966.

TAYLOR, D.U. y otros.- "Does Group Participation When Using Brainstorming Facilitate or Inhibit Creative Thinking". Travail Humain, 1961, nº 24. pp. 1-20.

TAYLOR, I.A.- "The nature of the creative process". Smith P., Creativity. New York, 1959.

TAYLOR, I & GETZELS, J.- "Perspectives in creativity". Aldine. Chicago, 1975.

THORNDIKE, R.L.- "The measurement of creativity". Teachers College Record Columbia University, vol. 64, nº 5, pp 422-424, 1963.

THRUSTONE, L.L.- "Creative Talent". L.L. Thrustone (ed) Applications of Psychology. Harper and Row. New York, 1952.

TORRANCE, E.P.- "Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle". -- Paidós. Buenos Aires, 1969.

-- "Conditions for Creative growth". Bureau of Educational Research. Minneapolis. Univ. Minnesota, 1960.

-- "Educación y capacidad creativa". Marova. Madrid, 1977.

TORRANCE, E.P.- "Rewarding creative behavior: experiments in class room Creativitys". Eaglewood, Cleffs. Prentice Hall, - 1965.

-- "Factor Affecting the Development of the Creative Thinking Abilities: An Interin Research Report". Merrill - Palmer Quarterly, 1961. nº 7.

-- "Orientación del Talento Creativo". Troquel. Buenos Aires, 1969.

-- "Educación creativa y futurismo". Innovación creadora. Valencia, 1976.

-- "Eight partial replications of the Getzels Jackson study". Universidad de Minnesota. Minneapolis, 1960.

-- "Rewarding creative behavior". Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1965.

-- "Torrance tests of creative thinking: norms technical/ manual". Personnel Press. Princeton, 1966.

-- "Encouraging creativity in the class-room". Brown Co./ Publishers Dubuque. Iowa, 1970.

-- "Desarrollo de la creatividad del alumno". Libreria Colegio. Mexico. Buenos Aires, 1970.

-- "Guiding Creative Talent". Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1962.

-- "Education and the Creative Potencial". University of Minnesota Press. Minneapolis, 1963.

-- "Education and the Creative Potencial". University of Minnesota Press, Minneapolis, 1964.

-- "Scientific Views of Creativity". Kagan (j), Creativity and Learning. Daedallus, 1967.

-- "A longitudinal examination of the fourth grade slump/ in creativity". The Gifted Child Quarterly-Winter, 1968.

-- "Prediction of adult creative achievement among high school seniors". The Gifted Child Quarterly-Winter, -- 1969.

TORRANCE E.P. y ALIOTTI, N.S.- "Sex differences in levels of performance and test-retest reliability of the TTCT". Jour creat behav., 1969, nº 3.

TORRANCE, E.P. y MIERS, R.E.- "La enseñanza creativa". Santillana. Madrid, 1976.

TORRANCE, E.P. y ROWERS, J.E.- "Explorations in Creative Thinking/ in the Early School Years: Sex Roles and Appropriateness of Stimuli". Bureau of Educational Research, University of Minnesota. Minneapolis, 1959.

TORRANCE, E.P. y ROSS, J.- "Improving Social Studies Education in/ Minnesota". Bureau of Educational Research. Univ. of Minnesota. Minneapolis, 1961.

- TORRANCE, E.P. y KRISHNAIAH, P.R.- "Effects of Competition (without Practice) versus Practice (without Competition) on Fluency and Flexibility". Bureau of Educational Research, University of Minnesota. Minneapolis, 1960.
- TORRANCE, E.P., TAN, C.A. y ALLMAN, T.H.- "Verbal Originality and Teacher Behavior. A predictive Validity Study". The Journal of Teacher Education. vol. XXI, nº 3, 1970.
- TORRANCE E.P. & KHATENA, J.- "Technical-norms manual for What Kind of Person are you". Studies of Creative Behavior, University of Georgia. Georgia, 1970.
- TOMAS, V.- "Creativity in the Arts". Englewood Cliffs, N.J.- Prentice Hall, Inc., 1964.
- TROMBETA, C.- "Il problema psicologico della creatività". Pedagogia e Vita. Singno-Luglio, pp. 483-503, 1969.
- TROWBRIDGE, N.- "Creativity in Children in the Field of Art: Criterion Development Study". Studies in Art Education. - vol. 9, nº 1, 1967.
- TROWBRIDGE, N. y CHARLES, D.C.- "Creativity in Art Students". The Journal of Genetic Psychology, 1966.
- ULMANN, G.- "Creatividad". Rialp. Madrid, 1972.
- UNIVERSIDAD A DISTANCIA.- "Educación preescolar. La creatividad del preescolar". UNED. Madrid, 1976.
- UTAH CREATIVITY RESEARCH CONFERENCE.- "Scientific creativity its recognition and development". Huntington. Edited by -- Calvin W. Taylor and Frank Barron. Robert E. Krieger - Pub. Co., New York, 1975.
- VALADIEZ, E.- "El libro de la imaginación". F.C.E., Mexico.
- VALDES, E. "Manual práctico de creatividad". Talleres de la Estrella. Panamá, 1959.
- VERALDI, G. y VERALDI, B.- "Psicología de la creación". Mensajero./ Bilbao, 1974.
- VERNON, P.E.- "Creativity". Penguin Books. New York, 1970.
- "Creativity and intelligence". Educ. Rev., nº 6, pag. / 163-196, 1964.
- "Creativity: selected reading". Penguin. Harmondsworth 1970.
- VIDAL, F.- "Problem-solving; methodologie générale de la créativité". Dunod. Paris, 1971.
- VIGOTSKI, S.- "Psicología del arte". Barral. Barcelona, 1970.
- VINACKE, V.W.- "The psychology of Thinking". McGraw-Hill. New York 1952.
- VLAHOVIE, V.- "Rivoluzione o attività creativa". Editori Riuniti, / Roma, 1974.

- WALLACH, M.A.- "Creativity and the Expression of Possibilities". - Creativity and Learning. J. Kagan Bearon Press. Boston 1967.
- WALLACH, M.A., CLIFF WAND SING, J.R.- "The Talented student. A validation of the Creativity Intelligence Distinction"./ Holt, Rinehart and Winston. New York, 1969.
- WALLACH, M.A. and KOGAN, N.- "Modes of thinking in young children" Holt, Rinehart and Winston. New York, 1965.
- WALLAS, G.- "The art of thought . Harcourt Brace. New York, 1926.
- WALLSCHLAEGER, G.- "Creatividad, sociedad y educación". Promoción/ Cultural. Barcelona, 1976.
- WARD, W.C.- "Creativity in young children". Child Development 39,/ 1968.
- "Rate and uniqueness in children's creative responding" Child Development, 1969, n° 4, pp. 863-878.
- WATTERS, L.- "Creative blueprint techniques for everyone". Academic Therapy Publications. San Rafael. California, 1971.
- WECHSLER, D.- "Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños". Tecnicos Especialistas Asociados S.A. (TEA). Madrid, 1974.
- WEDEWER, R.- "El Concepto de Cuadro". Labor. Barcelona, 1973.
- WEISBERG, P.S. y SPRINGER, K.- "Environmental Factors in Creative/ Function". Ross Mooney y Taher Razik. Harper and Row,/ Publishers, Inc. New York, 1967.
- WEISBORD, M.R.- "Let's Not Stifle Our Children's Creativity". Parents' Magazine, 1961.
- WEISSMAN, P.- "Ego functions in creativity". Psychother. Psychosom n° 15, pp. 273-285, 1967.
- WELSCH, L.- "Recombination of ideas in creative thinking". J. of - appl. psychol., n° 30, pag. 638-643, 1946.
- WELSH, G.S.- "Creativity and Intelligence: a personality approach" Institute for Research in Social Science. University - of North Carolina at Chapel Hill, 1975.
- WERTHEIMER, M.- "Productive Thinking". Harper and Brothers. New -- York, 1954.
- WESCHER, H.- "La historia del collage. Del cubismo a la actualidad" Gustavo Gili. Barcelona, 1978.
- WEUSTEN, L.- "Expressis en Kreatie als varianten van vormgavin". - Zwijgen. Tilbulg, 1971.
- WHITE, J.- "The Legal Imagination". Little, Brown. Boston, 1973.
- WHITTING, C.S.- "Creative Thinking". Reinhold. New York, 1958.
- WHITTEN, M.- "Creative pattern practice". Harcourt. New York, 1975.
- WICKELGREN, W.- "How to solve problems". Freeman. San Francisco, - 1974.

# 1.420

- WHORF, B.- "Lenguaje, pensamiento y realidad". Barral. Barcelona, - 1971.
- WIDLOCHER, D.- "Los dibujos de los niños". Herder. Barcelona, 1978.
- WILSON, R., GUILFORD, J.P. y CHRISTENSEN, P.R.- "The measurement - of individual differences in originality". Psychol Bull nº 50, pp. 362-370, 1953.
- WILLET, J.- "El rompecabezas expresionista". Guadarrama. Madrid, -- 1970.
- WILLIAMS, F.E.- "Creativity at home and in school". Macalaster Creativity Project. St. Paul Minnesota, 1968.
- "Models for encouraging creativity in the classroom by/ integrating cognitive affective behaviors". Educ. Techno., nº 9, pp. 7-23, 1969.
- WITKIN, H.A.- "Psychological Differentiation". John Wiley & Sons, - Inc., New York, 1962.
- WORTHY, M.- "Aha; A Puzzle approach to creative thinking". Nelson - Hall. Chicago, 1975.
- YAMAMOTO, K.- "Role of creative thinking and intelligence in high - school achievement". Psychol. Reports, 1964, 14, 783--- 789.
- "Threshold of intelligence in academic achievement of - highly creative students". Journal of Exp. Educ., 1964,/ 401-405.
- YES, G.F.- "The influences of Problem-Solving Instruction and Personal-Social Adjustment upon Creativity Test Scores of -- Twelfth Grade Students". Unp. Ed. D. thesis. Pennsylvania State University, 1964.
- YOUNG, M.A.- "Buttons are to push; developing your child's creativity". Pitman. New York, 1970.
- YOUNGS, R. Ch.- "Creativity materials for the middle grades; their/ development and efficacy". 1970.
- YOKAMA, H.- "Creativity and intuition". Kodansha. New York, 1973.
- ZAHAR, M.- "Les voies de la création; le jeu des facultés". Emile - Paul, Paris, 1972.
- ZAID, G.- "La máquina de contar". Siglo XXI, Mexico, 1967.
- CILBOORG, G.- "Psychology of the Creative Personality". Creativity/ As Examination, pp. 21-32.
- ZINGALES, M.- "L'organizzazione della creatività". Bologna: Capelli 1974.

IMAGEN

- ABRUZZESE, R.- "La imagen fílmica". Gustavo Gili. Barcelona.
- ADLER, R. y BAER, W.S.- "The Electronic Box Office. Humanities and Arts on the Cable". Praeger. New York, 1974.
- ADORNO, T.- "El cine y la música". Fundamentos. Madrid, 1976.
- ADRIAN, E.D.- "The physical background of perception". Oxford, 1947.
- AGEL, H.- "¿El cine tiene alma?". Ediciones Rialp S.A., Madrid, -- 1958.
- "Estética del cine". Editorial Universitaria de Buenos Aires - EUDEB, Buenos Aires, 1968.
- AGEL, H. y GENEVIEVE.- "Manual de iniciación cinematográfica". Ediciones Rialp, S.A., Madrid, 1962.
- "Viaje al cine", dos partes, Central Catequística Salesiana. Madrid, 1967.
- AGEL-MAKE.- "Cine, educadores y educandos". Atenas. Madrid, 1961.
- AGUILERA GAMONEDA, J.- "¿Hacia un nuevo lenguaje de TV?". Revista/ del Instituto de Ciencias Sociales, nº 6, pp. 255-265, 1965.
- "Principios de la Historia de los Medios Audiovisuales" Ed. Tecnos. Madrid, 1980.
  - "La realización en TV.". Servicio de Formación de T.V. Española. Madrid, 1964.
- AGUIRRE, J.- "Anticine.- Apuntes para una teoría". Fundamentos. Madrid, 1972.
- ALBERS, J.- "Interaction of color". New Haven, Conn., 1963.
- ALONSO, M. y MATILLA, L.- "Imágenes en libertad". Nuestra Cultura, S.A., Madrid, 1980.
- ALSCHULER, R.H. y HATTWICK, L.B.W.- "Painting and personality". Chicago, 1947.
- ALLESCH, G.J.- "Die Aesthetische Erscheinungsweise der Farben". -- Psychol. Forschung, 1925, vol. 6 pp. 1-19 y 215-281.
- ALLPORT, G.W.- "Change and decay in the visual memory image". Brit Journal Psych, 1930. vol. 21, pp. 133-148.
- "Theories of perception and the concept of structure". John Wiley and Sons. New York, 1955.
- AMENGUAL, B.- "Clefs pour le cinéma". Seghers. París, 1971.
- ANASTASI, A. y FOLEY, J.P., Jr. "A survey of the literature on artistic behavior in the abnormal". I. Journal General - Psych., 1941, vol. 25, pp. 111-142, Annals New York -- Science, 1941, vol. 42, pp. 1-112; III, Psychol. Monogr., 1940, vol. 52, núm. 6; IV, Journal General Psych. 1941, vol. 25 pp. 187-237.
- ANDERSON, D.M.- "Elements of design". Holt, Rinehart and Winston, New York, 1961.

# 1.422

- ANDRE, J.C.- "Esthetique des bandes dessinées". Revue d'Esthetique, 18 (1).- 1965.- pp. 49-71.
- ANDREW, J.D.- "Los principales teorías cinematográficas". Gustavo - Gili. Barcelona, 1978.
- APRA, A., y MARTELLI, L.- "Premesse sintagmatiche ad un analisi di/ Viaggio in Italia". Cinema e Film, 1967. n° 2
- ARGAN, G.C. y otros.- "El pasado en el presente. El revival en las/ artes plásticas, la arquitectura, el cine y el teatro"./ Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- ARISTARCO, G.- "Historia de las teorías cinematográficas". Lumen. - Barcelona, 1968.
- ARNHEIM, R.- "Entropy and art in essay on order and disorder". Berkeley y Los Angeles, 1971.
- "Visual Thinking". Berkeley y Los Angeles, 1969 (Ed. -- cast.: El pensamiento visual, Buenos Aires, 1973).
  - "Abstraction and empathy in retrospect". Confinia Psychiatria, 1967, vol. 10, pp. 1-15.
  - "Toward a psychology of art". Berkeley y Los Angeles, - 1966.
  - "Arte y percepción visual". Alianza Editorial. Madrid,/ 1979.
  - "Psicología de la visión creadora". Eudeba. Buenos Aires, 1971.
  - "El cine como arte". Infinito. Buenos Aires, 1971.
  - "Imagen del mundo e imagen del film". Editorial Audecor Córdoba. Argentina, 1965.
- ASIMOV, I.- "L'antique et l'ultime media". Communication et langages. núm. 22, pp. 71-80, 1974.
- ASTRE, G.A. y otros.- "Pouvoirs de l'image". núm. monográfico 78-81 de Etudes cinematographiques, 1970.
- AYFRE, A.- "Cine y personalidad" Rialp, S.A., Madrid, 1963.
- BACHELARD.- "La poética del espacio". F.C.E., México, 1976.
- BADELLI-TARRONI.- "Educazione e cinema". Loescher. Torino, 1970.
- BADER, A.- "Geisteskranken oder Kinstler?". Berna, 1972.
- BAGDIKIAN BEN, H.- "Las máquinas de información". F.C.E., México-Madrid, 1975.
- BAGGALEY, J.P. y DUCK, S.W.- "El Análisis del mensaje televisivo"./ Gustavo Gili. Barcelona, 1979.
- BALAZS.- "El film. Evolución y esencia de un arte nuevo". Gustavo - Gili. Barcelona, 1978.
- BALDI, P. y WOLF, M.- "Publicité e fumetto". Sipra, 1. 1974.

- BARAN, H. (editor).- "Semiótics and Structuralism: Readings from -- the Soviet Union". White Plains. New York, 1974.
- BARDIN, L.- "Le texte et l'image". Communication et langages, núm./ 26, pp. 98-112, 1975.
- BARINAGA, A.- "Cerca de la comunicación". Alhambra. Madrid, 1975.
- BARTHES, R.- "Rhétorique de l'image". Communications, nº 4, pp.40-51.
- "Le problème de la signification au cinéma". Revue In-- ternationale de Filmologie, 32-33, 1960.
  - "En sortant du cinéma". Communications, 23, 1975.
  - "Elementos de semiología". Alberto Corazón. Madrid, --- 1971.
  - "El mensaje fotográfico". Communications.- 1, pp. 127-- 138, 1961.
  - "El tercer sentido". en ¿Por dónde empezar?. Barcelona, Tusquest, 1974.
- BARTHES y otros.- "La communication audiovisuelle". Paulines. Sher-- hooke, 1969.
- BATICLE, Y.- "Le verbal, l'iconique et les signes". Communication - et langages, nº 33, 1977.
- BAU, N.- "La práctica del superocho". Omega. Barcelona
- BAZIN, A.- "¿Qué es el cine?". Rialp. Madrid, 1966.
- BEITTEL, K.R.- "In Reply to Laura Chapman's Critique". Studies in - Art Education, vol. 6, nº I, 1964.
- BELMONTE, Y.- "Sociología de la imagen". Sola. Madrid, 1972.
- BELLAUR, R.- "Pour une stylistique du film". Revue Esthetique, 19,/ 1966. pp. 161-178.
- BENAYONN, R.- "Le ballon dans la bande dessinée". París, 1968.
- BENITO, A.- "Teoría General de la información". Biblioteca Universi-- taria Guadiana. Madrid-Barcelona, 1973.
- BENSE, M.- "Introducción a la estética teórico-informacional". Al-- berto Corazón. Madrid, 1972.
- BERENSON, B.- "Estética e historia en las artes visuales". Fondo de Cultura Económica. México, 1966.
- BERGALA, A.- "Initiation à la sémiologie du récit en images". Les - cahiers de L'audiovisuel. Ligue française de l'Enseigne-- ment et de L'education permanente. París, 1974.
- BERGER, J.- "Arte y comunicación". Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- "Modes de ver". Gustavo Gili. Barcelona, 1974.
- BERLIN, B. y KAY, P.- "Basic color terms: their universality and -- evolution". Berkeley y Los Angeles, 1969.
- BERLINER, A.- "Lectures on visual psychology". Chicago, 1948.



- BERLYNE, D.E.- "Conflict and information theory variables as determinants of human perceptual curiosity". J. exp. Psychol. vol. 53, pp. 399-404, 1957.
- "The influence of complexity and change in visual figures on orienting responses". J. exp. Psychol. vol. 55, pp. 289-96, 1958.
  - "Conflict, Arousal and Curiosity". McGraw-Hill, 1960.
- BERLYNE, D.E. y PECKHAM, S.- "The semantic differential and other measures of reaction to visual complexity". J. Psychol. vol. 20, pp. 125-35, 1966.
- BERNSEN, M.- "Del grabato al dibujo". Kapelusz. Buenos Aires.
- BERTIN, J.- "Sémiologie graphique". Gauthier Villars y Mouton. París y la Haya, 1967.
- BETTETINI, G.- "L'indice del realismo". Milán. Bompiani, 1971.
- "La lettura motivata dei segni filmici". Annali Scuola Superiore delle Comunicazioni Sociali, 4.
  - "La crisi dell'inconoscita nella metafora visiva". Ver--sus, 3, 1972.
  - "Quand la sémiotique est réduite par la mise en scène". Comunicación al 1º Congreso de la International Association for Semiotic Studies. Milán, 1974.
  - "Il Cinema del senso, del non senso, del consenso e del dissenso", Rivista del Cinematografó, 5-6, 1974.
  - "Cine, lengua y escritura". F.C.E., México, 1975.
  - "Producción significativa y puesta en escena". Gustavo - Gili. Barcelona, 1977.
- BETTETINI, G., CASETTI, F.- y FARASSINO, A.- "Problemi di analisi - semiotica del testo fílmico". Comunicación al II Congreso de la Asociación Italiana de Estudios Semióticos. Pávia 1973.
- BETTON, G.- "Audio-visuel. Moyens, arts et techniques". Publications photorevue. París, 1972.
- BIEDMA, C. y D'ALFONSO, P.G.- "El lenguaje del dibujo". Kapelusz. - Buenos Aires, 1960.
- BIRDWHITELL, R.L.- "El lenguaje de la expresión corporal". Gustavo/ Gustavo Gili. Barcelona, 1979.
- "Introduction to Kinesics". University of Louisville Press 1952.
- BLAKE, R.R. y RAMSAY, G.V.- "Perception, an approach to personality" New York, 1951.
- BLANSHARD, F.B.- "Retreat from likeness in the theory of painting". New York, 1945.
- BLANCHARD, G.- "La bande dessinée". E. Marabaut. París, 1969.

- BLOM, Ch. A. y ANDERSEN, D.- "Principios generales de la comunicación visual". Hora H. Seminarios y Ediciones. Madrid, 1975.
- BOGATYREN, P.- "Les signes du théâtre". Poétique, 1971.  
 -- "Semiótica del teatro popolare". Coturan, J. y Uspenskij, J.B. Recherche semiotiche. Turis, Einandi, 1973.
- BOORSTIN, D.J.- "L'image". Union générale d'editions. París, 1971.
- BORDIERE, LA, R.- "Les images dans la société et l'éducation". Cas termen. Tournai. Paris, 1972.  
 -- "Elementos para una aproximación semiológica del audio visual". Estafeta de la Publicidad, nº 6. Madrid, 1970.
- BORING, E.G.- "Sensation and perception in the history of experimental psychology". New York, 1942.
- BORNSTEIN, E.- "The oblique in art". nº especial de The Structurist nº 9, 1969.
- BOSMAJIAN, H.A.- "The rethoric of non verbal communication". Reading. Glenview, Illinois. Scott, Foresman's and Company, 1971.
- BOUISSAC, P.- "Volumes sonores et volumes gestuels dans un numéro d'acrobatie". Langages, 10, 1968.  
 -- "The Circus as a Multimedia Language". Language Sciences 1970.  
 -- "Pour une semiotique du cirque". Semiotica III, 2, 1971  
 -- "Poetics in the Lion's Den: The Circus Art as a Text". Modern Language Notes, 86, 6, 1971.  
 -- "Clown Performances as Meta-semiotics Texts". Language Sciences, 19, 1972.  
 -- "Circus and Culture, a Semiotic Approach", La Haya, Mouton, 1974.
- BOURDIERE, P.- "Un art moyen.- Essai sur les usages sociaux de la photographie". Minuit. París, 1965.
- BOWMAN, W.J.- "Graphic Communication". Wiley Series en Human Communication.
- BRACH, J.- "O Snakach literackich i snakach teatralnych". Studia Estetyczne V. 11, 1965.  
 -- "Scene i widownia w teatrze" ("La escena y los espectadores en el teatro"). Studia Estetyczne, 1969.
- BRADLEY, W.R.- "A Preliminary Study of the Effect of Verbalization and Personality Orientation on Art Quality". Studies in Art Education, Vol. 9, nº 2, 1968, p.31.
- BRANT, H.F.- "The Psychology of seeing". Philosophical Library Inc.- New York, 1945.

- BREMOND, C.- "Pour un gestuaire des bandes dessinées". Langages -- 10, pp. 94-100, 1968.
- BRITTAIN, "L.- "An Exploratory Investigation of Early Adolescent/ Expression in Art". Studies in Art Education, vol. 9,/ nº 2, pp. 5-12, 1968.
- BROWN, J.F.- "The visual perception of velocity". Psychol. Fors--- chung, vol. 14, pp. 199-232, 1931.
- BULLADE, J.- "El nuevo mundo de la imagen. Introducción a los me-- dios audiovisuales". Endeba. Buenos Aires, 1962.
- BUSQUETS, L.- "Para leer la imagen". ICCE. Madrid, 1977.
- BUSTARRET, A.H.- "L'enfant et les moyens d'expression sonore: dis- ques, radio magnétophone". Ouvrières. París, 1975.
- BUTOR, M.- "Repertorio III". Seix Barral. Barcelona, 1970.
- CALIGOR, L.- "Nueva interpretación psicológica de dibujos de la fi- gura humana". Kapelusz. Buenos Aires.
- CALVO, E.- "El cine". Planeta. Barcelona, 1975.
- CANZIANI, F.- "La Comprensione del linguaggio fumetistico". Ikon,/ 1968.
- CAPRETINI.- "Grammatica del fumetto". Strumenti critici. IV, 13, - 1970.
- CASASUS, J. M<sup>a</sup>.- "Teoría de la imagen". Salvat. Barcelona, 1973.
- CASSAUS.- "Ideología y análisis de los Medios de Comunicación". Do- pesa. Barcelona, 1972.
- CATELL, R.B.- "El análisis científico de la personalidad". Fontan- lla. Barcelona, 1972.
- CAUPERI ET ALT.- "Bandes dessinées et figuration narrative". B. Ma- rabaut, 1969.
- CIRNE, M.- "Para leer los quadrinhos Petropolis". Edv Vozes, 1972.
- CLOUTIER, J.- "L'ère d'emerec en la communication audio-scripto-vi- suelle á l'heure des self-média". Université de Mon--- tréal, 1975.
- COHEN-SEAT, G. y FOUGEYROLLAS, P.- "La influencia del cine y la te- levisión". F.C.E., México, 1967.
- COLLET, J. y otros.- "Lectures du film". Albatros. París, 1976.
- COMA, J.- "Los comics, un arte del siglo XX". Punto Omega. Guadarrá- ma. Madrid, 1978.
- COMMUNICATIONS.- "Los objetos". (nº 13 de la revista Communications) Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1972.
- "Sémiotique de l'espace". nº 27, 1977.
- COOMARASWAMY, A.K.- "Figures of speech or figures of thought?". -- Londres, 1946.

- CORAH, N.L. y GOSPODINOFF, E.J.- "Color Form and Whole-Part Perception in Children". Child Develop. vol. 37. nº 4, 1966.  
 "The Effect of Instruction and Performance Set on Color Form Perception in Young Children". The Journal of Genetic Psychology. nº 108, pp.351-356, 1966.
- CORMAN, L.- "El test del dibujo de la familia en la práctica médico-pedagógica". Kapelusz. Buenos Aires.  
 -- "El test de los garabatos". Kapelusz. Buenos Aires.
- COSTA, D.- "La imagen y el impacto psicovisual". Zeus. Barcelona, 1971.
- COSSETTE, C.- "Image/Teste et espace/temps". Communication et langages, nº 34, pp. 7-14, 1977.
- COUPERIE, P y MOLITERNI, C.- "Bande dessinée et figuration narrative". Musée des Arts decoratifs. París, 1967.
- COURTES, J.- "Introduction à la sémiotique narrative et discursive". Hachette. París, 1976.
- COVIN, M.- "La bande dessinée psychodelique". Critique, 1971.  
 -- "Propositions sur la bande dessinée". Communications, nº 19, 1972.  
 -- "L'image derobée en Communications", 24, 1976.
- CRESTI, E.- "Oppositions iconiques dans un tableau de bandé dessinée". Lichtenstein. Versus, 2, 1972.
- CURTIS, J.- "Implicaciones educativas de la creatividad". Anaya. - Salamanca, 1976.
- CHABROL, C.- "De quelques problemes de grammaire narrative et textuelle". Chabrol, C.: Semiotique narrative et textuelle. Larousse. París, 1973.
- CHANDLER, A.R.- "Recent experiments in visual aesthetique" Psychol. Bull. vol. 25. pp. 720-732.
- CHINI, R.- "Il linguaggio fotografico". SEI. Torino, 1968.
- CHILD, I.L., COOPERMAN, M. y WOLOWITZ, H.M.- "Esthetic preference/and other correlates of active versus passive food preference". J. Pers. soc. Psychol. vol 11, pp. 75-85, -- 1969.
- CHILD, I.L. e IWAO, S.- "Personality and esthetic sensitivity: extension of findings to younger age and to different -- culture". J. Pers. soc. Psychol. vol. 8, pp. 308-12 -- 1968.
- CHILD, I.L.- "Personal preferences as an expression of esthetic -- sensitivity". J. Pers., vol. 30, pp 496-512, 1962  
 -- "Observations of the meaning of some measures of esthetic sensitivity". J. Psychol. vol. 57, pp 49-64, 1964.

- DAIMON, Ed.- "Seis de mayo.- La imagen de un poema". Daimon. Barcelona.
- "Fotografía recreativa para niños". Daimon. Barcelona.
- D'ALESSANDRO, A.- "El guión cinematográfico". Rialp. Madrid, 1962.
- DAUDES, D.A.- "Introducción al alfabeto visual. La sintaxis de la imagen". Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- DAVIS, F.- "La comunicación no verbal". Alianza. Madrid.
- DAVIS, H.- "Music and Art in the Public School". National Education Association. Washington, D.C., 1963.
- DEAN, A.- "Fundamentals of play directing". New York, 1946.
- DEL REY, J.- "Cultura y mensaje". Cuadernos de la Comunicación. Pablo del Río Editor. Barcelona, 1976.
- DELLA VOLPE, G.- "Lo verosímil fílmico y otros ensayos de Estética", Editorial Ciencia Nueva, S.L., Madrid, 1967.
- DEPOUILLY, J.- "Niños y primitivos". Kapelusz. Buenos Aires.
- DIETHELM, W.- "Forma y comunicación". Blume. Madrid, 1974.
- DIEUZIDE, H.- "Problèmes perceptifs comparés de l'image filmique et de l'image télévisive". Revue Internationale de Filmologie, nº 38, 1961.
- DIEZ BOHQUE, J.M. y GARCIA LORENZO, L.- "Semiología del teatro". Planeta. Barcelona, 1975.
- DIJK, T.A.- "Grammaire textuelles et structures narratives". Chaabrol, C: Sémiotique narrative et textuelle.
- DINNERSTEIN, D. y WERTHEIMER, M.- "Some determinants of phenomenal overlapping". Amer. Journal Psych, 1957. vol. 70, pp. 21-37.
- DONDIS, D.A.- "La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual". Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- DORFLES, G.- "Del significado a las opciones". Lumen, Barcelona, 1975.
- "Per un'estetica fotografica". La Biennale di Venezia. nº 50-51, 1963, pp. 23-31.
- DORFMAN, A. y MATTELART, A.- "Para leer el Pato Donald". Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.
- DOVE, J.- "The audiovisual". Ed. A. Deutsch. A. Grafton Book, 1975.
- DUCKWORTH, P.- "Los efectos creativos en la fotografía". Daimon. Madrid, 1978.
- DUQUET, P.- "Los recortes pegados en el arte infantil". Kapelusz.
- DURAND, J.- "Rhétorique et image publicitaire". Communications, 15 1970.

- DURAND, Ph.- "L'acteur et la camera". Vol. I. Techniques Europeennes. París, 1974.
- "Mise en scene et imagination". Vol. II. Techniques Europeennes. París, 1975.
- ECO, U., y otros.- "Problemas y efectos de la comunicación de masas" Jorge Alvarez. Buenos Aires, 1969.
- ECO, U.- "Lettura di Steve Canyon". Apocalittici e Integrati. Milan Bampani, 1964. pp. 133-135.
- "La struttura iterativa nei fumetti". Quaderni di Comunicazioni dei Mosa, nº 1, 1965.
- "Obra abierta". Ariel. Barcelona, 1979.
- "Signos". Labor. Barcelona, 1976.
- "Tratado de semiótica general". Lumen. Barcelona, 1978.
- EHMER, H.K. y otros.- "Miseria de la comunicación visual. Elementos para una crítica de la industria de la conciencia". Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- EHRENZWEIG, A.- "El orden oculto del arte". Labor. Barcelona, 1973.
- "Psicoanálisis de la percepción artística". Gustavo Gili. Barcelona, 1976.
- EISENSTEIN, S.M.- "El sentido del cine". Siglo XXI. Buenos Aires, - 1974.
- "Teoría y técnica cinematográficas". Rialp. Madrid, 1959.
- ELLIOT, J.- "Entre el ver y el pensar. La pintura y las escrituras/pictográficas". F.C.E.- México.
- ENG, H.- "The psychology of children's drawings". New York, 1931.
- ENGLEMAN, A.A.- "A case of transexion upon viewing a painting". American Imago, Volumen 9, 1952.
- EPSTEIN, J.- "La inteligencia de una máquina". Nueva Visión. Buenos Aires, 1960.
- "La esencia del cine". Galatea. Buenos Aires, 1957.
- ERLICH, V.- "Russian Formalism". Mouton. La Haya, 1955. (Version castellana: Formalismo ruso. Histórica-Doctrina, Editorial Seix Barral, S.A., Barcelona, 1974.).
- EVANS, C.R. y ROBERTSON, A.D.J.- "Brain physiology and psychology"./ Berkeley y Los Angeles, 1966.
- FAIRBAIRN, W.R.D.- "Prolegomena to a Psychology of Art". British -- Journal of Psychology. vol. 28, pp. 288-303, 1938.
- FAVARI, P.- "I fumetti come linguaggio". Conversazioni, 4, 1974.
- "I fumetti come ideologia". Conversazioni, 2, 1972.
- FELDMAN, S.- "Realización cinematográfica. Análisis y práctica". Gedisa. Barcelona, 1979.

- FIEDLER, K.- "Vom Wesen der Kunst". Munich 1942 (Ed. cast.: De la -  
esencia del arte, Buenos Aires).
- FINCH, C.- "Image as Language". Pelican Books. Londres, 1969.
- FINK, D.A.- "Vermeer's use of the camera obscura". Art Bull, 1971 -  
vol. 53, pp. 493-505.
- FISCHER, E.- "The Necessity of Art: A Marxist Approach". London and  
Baltimore: Penguin, 1963.
- FISCHER, T.- "Vorträge über proportionen". Berlin, 1955.
- FLAMENT,- "Réseaux de Communication et structures de groupe". Dunod  
1965.
- FLORES D'ARCAIS.- "Pedagogia e didattica del cinema". La scuola. --  
Brescia, 1963.
- FONBARE, V. de y SOMET, Ph.- "Codes cultural et logique de classe -  
dans la bande dessinée". Communications. 24, 1976.
- FRAISE, P.- "Psicología del ritmo". Morata. Madrid, 1976.
- FRANCE,- "Psychologie de l'esthétique". P.U.F., 1968.
- FRANK, J.- "Muntatges audiovisuals". Hogar del libro. Barcelona, --  
1969.
- FRESNAULT-DERUELLE, P.- "Análisis de las imágenes". Tiempo Contemp-  
raneo. Buenos Aires, 1972.
- "La bande dessinée. Essai d'analyse semiologique". Ha--  
chette. París, 1972.
- "La couleur et l'espace dans les comics". Documents de/  
travail, 40, CISL. Urbino, 1975.
- FREUND, G.- "La fotografia como documento social". Gustavo Gili. --  
Barcelona, 1976.
- FULCHIGNONI, E.- "La civilisation de l'image". Payot. París, 1969.
- "La moderna civiltà dell'immagine". Armando Armando. Ro-  
ma, 1968.
- FUSCO, R. de, y otros.- "Note per una semiologica figurativa". Op./  
cit. 7, 1966.
- GALLIMARD.- "L'imaginaire. Psychologie phenomenologique de l'imagina-  
tion". París, 1940.
- "Note per una semiologica figurativa". Op. cit. 7, 1966.
- GAMBA, L.- "Educare al cinema". Ente dello Spettacolo. Roma, 1963.
- GAMBA, M.- "L'insegnamento del linguaggio cinematografico nella scu-  
la elementare e media inferiore". Ministero della Pú-  
blica Istruzione. Roma, 1962.
- GARRONI, E.- "Proyecto de semiótica. Mensajes artísticos y lengua--  
jes no verbales". Gustavo Gili. Barcelona, 1975.
- "Semiotica ed estetica". Bari. Laterza, 1968.

- GATTEANO, C.- "Hacia una cultura visual". Diana. México, 1979.
- GAUTHIER, G.- "Le langage des bandes dessinées". Image et son, marzo 1965, pp. 65-75.
- "Les codes de la bande dessinée". Ufoleis. París, 1973.
- GAZZANIGA, M.S.- "The split brain in man". Scient. Amer, agosto de/ 1967. vol. 217, pp. 24-29.
- GENETTE, G.- "Figures III". Seuil. París, 1972.
- GIOVANNINI, A.- "I fumetti: propedeutica all'interpretazione dell'immagine". Informazione Radio TV. 8.9, 1972.
- GERNSHEIM, H.- "Historia gráfica de la fotografía". Omega. Barcelona, 1976.
- GERRITSEN, F.- "Color. Apariencia óptica, medio de expresión artística y fenómeno físico". Blume, Barcelona, 1976.
- GESCHWIND, N.- "Language and the brain". Scient Amer, abril de 1972 vol. 226, pp. 76-83.
- "The organization of language and the brain". Science, / 1970, vol. 170, pp. 940-44.
- GIBSON, J.J.- "La percepción del mundo visual". Infinito. Buenos Aires, 1974.
- "The Senses Considered as Perceptual Systems". Houghton Mifflin Co., Boston, 1966.
- GIBSON, J, y ROBINSON, D.- "Orientation in visual perception". Psychol. Monogr. 1935, vol. 46, nº 6, pp. 39-47.
- GIBSON, J, et aliter.- "The change from visible to invisible". Perception and Psychophysics, 1969, vol. 5, pp. 113-116.
- GIEDION, S.- "The eternal present". Vol. I: The beginning of art. - New York, 1962.
- GILINSKY, A.S.- "Perceived size and distance in visual space". Psychol. Review, 1951, vol. 58, pp. 460-482.
- GILMORE, C.P.- "The scanning electron microscope". New York, 1972.
- GIOVANNINI, A.- "I fumetti: propedeutica all'interpretazione dell'immagine". Informazione Radio TV, 8-9, 1972.
- GIRAUD, J.- "Il cinema e l'adolescenza". Armando. Roma, 1958.
- GOLDHAMER, H.- "The influence of area, position, and brightness in visual perception of a reversible configuration". Amer. Journal of Psych., 1934, vol. 46, pp. 189-206.
- GOLDMEIER, E.- "Progressive changes in memory trace". Amer. Journal/ Psych., 1941, vol. 54 pp. 490-503.
- GOLOMB, C.- "Evolution of the human figure in a three-dimensional medium". Developm. Psych., 1972, vol. 6, pp. 385-391.
- GOMBRICH, E.R.- "Arte e ilusión". Garriga, S.A., Barcelona, 1964.



- GOMBRICH, E.H.- "The story of art". New York, 1950.
- GOODMAN, N.- "Languages of art". Indianapolis, 1968.
- GOUREVITCH, J.P.- "Clefs pour l'audiovisuel". Editions Seghers. París, 1973.
- GOWING, L.- "Turner: imagination and reality". New York, 1966.
- GRAVES, M.- "Design judgment test". New York, 1946.
- "Greek painting". The Metropolitan Museum of Art. New York, 1944.
- GREENOUGH, H.- "Form and function". Berkeley y Los Angeles, 1947.
- GREIMAS, A.J.- "Semántica estructural". Gredos. Madrid, 1971.
- "En torno al sentido". Fragua. Madrid, 1973.
- "Maupassant". Seuil. París, 1976.
- GRITTI, J.- "Les fonctions spécifiques du cinéma et de la télévisión". en Pagano y otros: La communication audiovisuelle, Apostolat des éditions. París, 1969.
- GUVERN, R.- "El lenguaje de los comics". Península. Barcelona, 1979.
- "Mensajes icónicos en la cultura de masas". Lumen. Barcelona, 1974.
- GUILFORD, J.P.- "The affective value of color as a function of hue, tint and chroma". J. exp Psychol. vol, 17, pp. 342-70 - 1934.
- "A study in psychodynamics". Psychometrika, vol. 4, pp. 1-23, 1939.
- "There is system in color preference". J. opt. Soc. --- Amer. vol. 30, pp. 455-59, 1940.
- GUILFORD, J.P. y HOLLEY, J.W.- "A factorial approach to the analysis of variance in aesthetic judgments". J. exp. Psychol. vol. 39, pp. 208-18, 1949.
- GUTIERREZ, D. J. A.- "Cineforum". Madrid, 1980. "Claret film"
- GUTIERREZ ESPADA, L.- "Narrativa fílmica. Teoría y técnica del guión cinematográfico". Pirámide. Madrid, 1978.
- HABER, R.N.- "Eidetic images". Scient. Amer., abril de 1969, vol. - 230, pp. 36-44.
- HALLORAN, J.D.- "Introduction the communicator in Mass Communication Research". The Sociological Review: Monograph, nº/ 13, 1969.
- HARRIS, D.- "Children's drawings". New York, 1963.
- HARTMANN, G.W., y SICKLES, W.R.- "The theory of order". Psychol. Review, 1942, vol. 49, pp. 403-421.
- HAYTER, S.- "The convention of line". Magazine of Art, vol. 38, - pp. 92-95, 1945.

- HEDGECOE, J.- "El arte de la fotografía en color". Blume. Madrid, 1978.
- "Manual de técnica fotográfica. Guía completa de métodos, equipos y estilos fotográficos". Blume. Madrid.
  - "Fotografía creativa. Fundamentos de creatividad y técnica fotográfica". Blume. Madrid.
- HELBO, A., et aliter.- "Semiología de la representación". Gustavo Gili. Barcelona, 1978.
- HENLE, M.- "Documents of gestalt psychology". Berkeley y Los Angeles, 1961.
- HERBERT, R.L.- "Modern artists on art". Englewood Cliffs, N.J., -- 1964.
- HERING, E.- "Outlines of a theory of the light sense". Mass., Cambridge, 1964.
- HERNANDEZ, V.- "Teoría y técnica del análisis fílmico". AA.VV., Elementos para una semiótica del texto artístico. Cátedra Madrid, 1978.
- HIJAR, A.- "Hacia un tercer cine". Universidad Nacional Autónoma de México, 1972.
- HILER, H.- "Some associative aspects of color". Journal Aesth. Art. Crit., vol. 4, pp. 203, 217, 1946.
- HINDE, R.A. "Non verbal communication". Cambridge University Press. Cambridge, 1975.
- HJEMSLEV, L.- "Prolegómenos a una teoría del lenguaje". Gredos. Madrid. 1971
- HOCHBERG, J.- "The psychophysics of pictorial perception". Audio-Visual Commun. Review, septiembre/octubre de 1962. vol. 10, pp. 22-54.
- HOCHBERG, J. y BROOKS, V.- "Pictorial recognition as an unlearned/ability". Amer Journal Psych., 1962, vol. 75, pp. 624-628.
- HOGARTH, W.- "The analysis of beauty". New York, 1955.
- HOGG, J. y otros.- "Psicología y artes visuales". Gustavo Gili. -- Barcelona, 1975.
- HOGG, J. y McWHINNIE, H.J.- "A Pilot Research in Aesthetic Education". Studies in Art Education, vol. 9, nº 2, 1968, - p. 52.
- HSTETTLER, A.- "A selection of Types. Une sélection de caractères/typographiques". Eine Auswahl guter Drucktypen. Arthur Niggli Ltd., Teufen, A.R., 1958.
- HUMBERT, C.- "Diseño ornamental". Blume. Madrid.
- HUNGERLAND, H.- "Consistency as a criterion in art criticism". --- Journal Aesth. Art Crit., 1948, vol. 7, pp. 93-112.

# 1.434

- HUSS, R.- "La experiencia cinematográfica". Marymar. Buenos Aires, 1973.
- HUYGHE, R.- "Los poderes de la imagen". Biblioteca Universitaria - Labor. Barcelona, 1968.
- ICCE.- "Psicología genética e imagen visual". Jornadas sobre Psicología pedagógica de la imagen visual.- Univ. Barcelona, 1972.
- I.N. DE PUBLICIDAD.- "Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica". Madrid, 1976.
- ITTEN, J.- "The art of color". New York, 1961.
- IVANOV, W.- "La structure des signes cinématographiques". AAVV: -- Travaux sur les systemes des signes. Bruselas, Complexe, 1976.
- JACKIEWICE, A.- "La théorie du cinéma métaphorique et métonymique/ à la lumière de la sémiologie". AA.VV. Sign. Language/ Culture La Haya Mouton, 1970.
- JACOBSON, E.- "Basic color". Chicago, 1948.
- JAKOBSON, R.- "Ensayos de lingüística general". Seix Barral. Barcelona, 1975.
- "Six leçons sur le son et le sens". Editions de Minuit Paris, 1976.
- JAMESON, F.- "The Prison-House of Language". Princeton University/ Press. Princeton, 1972.
- JOHNSON, D. y KNAPP, R.H.- "Sex differences in sthetic preferences" J. soc. Psychol. vol. 61 (1963), pp. 279-301.
- JONAS, P.- "La composición fotográfica". Daimon. Barcelona.
- JULESZ, B.- "Foundations of cyclopean perception". Chicago, 1971.
- KAES, R. y PAZLLARD, J.M.- "La representation de la culture dans - les publicites culturelles de magazines francais". Cahiers.
- KANDINSKY.- "Punto y linea sobre el plano". Labor. Barcelona, 1981.
- KANIZSA, G.- "Condizioni ed effetti della trasparenza fenomenica". Rivista Psicol, 1955, vol. 49.
- KANIZSA, G. y TAMPIERI, G.- "Nuove osservazioni sull'orientamento/ retinico ed ambientale". Kanizsa, pp. 49-68.
- KANIZSA, G. y VICARIO, G.- "Ricerche sperimentali sulla percezione" Trieste, 1968.
- KATZ, D.- "Gestalt psychology". New York, 1950.
- KELLOGG, R.- "Analyzing children's art". Palo Alto. California, -- 1969.
- KEPES, G.- "El lenguaje de la visión". Buenos Aires, 1969.

- KHALER, E.- "La desintegración de la forma en las artes". Siglo XXI Madrid, 1972.
- KIEFFER, R.E. y COCHRAN, L.W.- "Técnicas audiovisuales". Pax-México México, 1973.
- KIELL, N.- "Psychiatry and Psychology in the Visual Arts and Aesthetics". A Bibliography, University of Wisconsin Press, - 1969.
- KLAPPER, J.- "The effects of Mass Communication". Free Press. New - York, 1960.
- KNOBLER, N.- "El diálogo visual". Aguilar. Madrid, 1970.
- KOCH, K.- "El test del árbol". Kapelusz. Buenos Aires, 1962.
- KODACK.- "La composición fotográfica". Madrid, 1957.
- KOFFKA, K.- "Principios de psicología de la forma". Buenos Aires, - 1973.
- KOHLER, W.- "Selected papers". New York, 1971.
- "Gestalt psychology". New York, 1947. (Ed. cast. Psicología de la configuración. Madrid, 1957).
  - "Dynamics in psychology". New York, 1940. (Ed. Cast. Dinámica en psicología. Buenos Aires).
  - "The place of value in a world of acts". New York, 1938.
  - "The mentality of apes". New York, 1931.
- KOHLER, W. y EMERY, D.A.- "Figural aftereffects in the third dimension of visual space". Amer. Journal Psych., 1947, vol. 60, pp. 159-201.
- KOHLER, W. y WALLACH, H.- "Figural aftereffect". Proc. Amer. Philos. Soc., 1944, vol. 88, nº 4, pp. 269-357.
- KREITLER, H. y S.- "Psychology of the arts". Durham, N.C., 1972.
- KRIS, E.- "Psicoanálisis del arte y del artista". Paidós S.A.I.C.F. Buenos Aires, 1966.
- KRISTEVA, J.- "Séméiotiké: Recherches pour une sémanalyse". Seuil./ París, 1969.
- KUBIE L.- "El proceso creativo: su distorsión neurótica". Paz. México, 1958.
- KULESHOV, J.- "Tratado de realización cinematográfica". Futuro. S./ R.L., Buenos Aires, 1947.
- KULECHOV, L. V.- "The Principles of Film Direction". Moscú, 1941.
- LACASSIN, F.- "Pour un 9º art: la bande dessinée". 10, 18, París, - 1971.-
- LACOSTE, M.- "Tableau des segments autonomes du film. Adieu Philippine". Images et son, 201, 1967.

- LAMET, RODENAS, GALLEGO.- "Lecciones de cine". Hechos y dichos. Zaragoza, 1969
- LANGE, F.- "El lenguaje del rostro". Miracle. Barcelona, 1942.
- LANGFELD, H.S.- "The aesthetic attitude". New York, 1920.
- L'ARC. Nº ESPECIAL.- "Photografie". Nº 21- 1963
- LASWELL, H.D.- "The communications of Ideas". Hasper and Brother. -- New York, 1948.
- LAWLER, C.D. y LAWLER, E.E.- "Color-Mood Associations in Young Children". The Journal of Genetic Psychology, nº 107, 1965, p. 29.
- LAWSON, J.H.- "El proceso creador del film". Artiach. Madrid, 1974.
- LE GUERN, M.- "La metáfora y la metonimia". Cátedra. Madrid, 1978
- LEGRIS, M.- "Le monde tel qu'il est". Plon. París, 1976.
- LEIBOWITZ, H.W.- "Visual Perception". The McMillan Co. New York, -- 1965.
- LEIRENS, J.- "Tiempo y cine". Lasange. Buenos Aires, 1957.
- LENNE, G.- "El cine fantástico y sus mitologías". Anagrama. Barcelona, 1974.
- "La muerte del cine". Anagrama. Barcelona, 1974.
- LEVACQ, R.- "Kuleshov on Film". University of California Press. Berkeley, 1975.
- LEWIS, H.P.- "Spatial Representation in Drawing as a Correlate of - Development and a Basis for Picture Preference". The -- Journal of Genetic Psychology, nº 102, pp. 95-107, 1963.
- LINDEKENS, R.- "Analyse structurale de la Shipsody de Cathy Berberian". Communications, 24, 1976.
- "Eléments pour une analyse du code cinématographique". AAVV: Recherches sus les systèmes signifiants. La Haya, Mouton, 1973.
- LINDEKENS, R.- "Essai de semiotique visuelle". Klincksieck, París, / 1976.
- LINDERMAN, E.W.- "Invitation to Vision, Ideas and Imagination for - Art". Dubuque, Iowa: William C. Brown Co. Publishers, - 1967.
- LINDSAY, P.H. y NOEMAN, D.A.- "Procesamiento de información humana. Percepción y reconocimiento de formas". Tecnos. Madrid, 1976.
- LOHISSE, J.- "La communication anonyme". Editions Universitaires, - 1969.
- LOMBEZZI, A.- "Problemi di codificazione del comico cinematografico" AAVV: In torno al Codice. Paria, Nuova Italia, 1976.
- LOTMAN, J.- "Estética y Semiótica del Cine". Gustavo Gili. Barcelona, 1979.

- LOTMAN, J.- "La estructura del texto artístico". Istmo. Madrid, -- 1978.
- LOTMAN, J. y USPENSKIJ, B.A.- "Tipologia della cultura". Milan, -- Bompiani, 1975.
- "Recherche Semiotiche". Einaudi. Turin, 1973.
- LOTMAN, J.M. y ESCUELA DE TARTU.- "Semiotica de la Cultura". Cátedra. Madrid, 1979.
- LOWENFELD, V.- "El niño y su arte". Kapelusz. Buenos Aires, 1973.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, V.- "Desarrollo de la capacidad creadora". Kapelusz. Buenos Aires, 1970.
- LUQUET, G.H.- "El dibujo infantil". E. Médico y Técnica. Barcelona 1977.
- "Les bonhommes têtards dans le dessin enfantin". Journal de Psych., 1920, vol. 27. pp. 684 y ss.
- LLINAS, F. y MAQUA, J.- "El cadáver del tiempo. El collage como -- transmisión narrativa ideológica". Fernando Torres, -- Editor. Valencia, 1976.
- LLOVERA, J.- "El dibujo del comic". AFHA. Barcelona, 1974.
- MCCANN, R.D.- "Film: A Montage of Theories". F.P. Dutton & Co., -- New York, 1966.
- MC LUHAN, M.- "Galaxia Gutemberg". Aguilar. Madrid, 1969.
- "El medio es el mensaje. Un inventario de efectos. Paj dos. Buenos Aires.
- "La comprensión de los medios como extensiones del hom bre". Diana. Madrid, 1969.
- McNICHOL, E.F.- "Three-pigment color vision". Scient, Amer., diciem bre 1964, vol. 211. pp. 48-56.
- McPHERSON, M.W., POPPLESTONE, J.A. y EVANS, K.A.- "Perceptual Care lessness, Drawing Precision, and Oral Activity Among - Normal Six Year Olds". Perceptual and Motor Skills, -- nº 22, pp. 327-330, 1966.
- McVITTY, L.F.- "An Experimental Study on Various Methods in Art Mo tivations at the Fifth Grade Level". Tesis inédita, -- The Pennsylvania State Universiti, 1954.
- MADSEN, R.P.- "The impact of film. How ideas are communicated through cinema and television". McMillan Publishory. New York, 1973.
- MAGLI, P.- "Fumetto". Baldelli, P (comp): Comunicazioni di massa. Feltrinelli, Milán, 1974.
- MAISEL, R.- "La decadencia de los medios de comunicación de masas". Cuadernos de Documentación, nº 15, enero 1974.
- MALRIEU, F.- "La construcción de lo imaginario". Guadarrama. Ma--- drid, 1971.

- MALTESE, C.- "Semiología del mensaje objetual". Alberto Corazón. -- Madrid, 1972.  
 "Las técnicas artísticas". Cátedra. Madrid, 1980.
- MANNONI, O.- "La otra escena. Claves de lo imaginario". Amorrortu./ Buenos Aires.
- MAQUA, J. y LLINAS, F.- "El Collage en el cine". Comunicación XXI.
- MARIE, M.- "Son", en "Lectures du film". Albatros. París, 1976, pp. - 198-211.
- MARIN, L.- "Elements pour une sémiologie picturale". en Les Sciences Humaines et l'oeuvre d'art. Ed. la Connaissance. -- Bruselas, 1969, pp. 109-142.
- MARINIS DE, M.- "Problemi e aspetti di un approccio semiotico al teatro". Lingua e Stile, X, 2, 1975.
- MARINIS DE, M. y DETTETINI, G.- "Teatro e Comunicazione". Guarraldi. Florencia, 1977.
- MARINIS DE, M. y MAGLI, P.- "Pour une approche émiotique du théâtre comme message multilingue". Comunicación al Primer -- Congreso de la LASS, Milán, 1974.  
 -- "Materiali bibliografici per una semiotica del teatro". Cuaderni di Studi Semiotici, II, 1975.
- MARTIN, M.- "La estética de la expresión cinematográfica". Rialp. -- Madrid, 1962.
- MARTINEZ, E.M.- "Cine, juego y sociedad". Rialp. Madrid.
- MARX, Mc. H.- "Psychological theory". New York, 1951.
- MASSOTA, O.- "Reflexiones presemiológicas sobre la historieta: el - esquematismo". Verón, E.: Lenguaje y Comunicación Social Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1969.
- MAST, G. y MARSHALL, C.- "Film Theory and Criticism: Introductory - Readings". Oxford University Press. New York, 1974.
- MATRAS, J.- "L'audio-visuel". PUF. París, 1974.
- MATTELART, A. y M.- "De l'usage des Medios en temps de crise". Alai Moreau. París, 1979.
- MATZKIN, MYRON, A.- "El cine en superocho". Daimon. Barcelona
- MAY, R.- "El lenguaje del film". Rialp. Madrid, 1972.
- MELICH MAIXE, A.- "La influencia de la imagen en la sociedad de masas". Universidad de Navarra. Instituto de Periodismo./ Pamplona, 1964.
- MENDELOWITZ, D.M.- "Children Are Artists". Stanford, California. -- Stanford University Press, 1963.
- MERLEAU-PONTY, M.- "Lo visible y lo invisible". Seix Barral, S.A.,/ Barcelona 1970.  
 -- "Fenomenología de la percepción". Península. Barcelona, 1975.

- MERLEAU-PONTY, M.- "La fenomenología y las ciencias del hombre". - Nova. Buenos Aires, 1969.
- "Filosofía y Lenguaje". Proteo, S.A., Buenos Aires, -- 1969.
  - "Signos". Seix Barral, S.A., Barcelona, 1974.
- MERRIT, H.- "Guiding Free Expression in Children's Art". Holt, Rinehar & Winston, Inc., New York, 1964.
- METZ, Ch.- "Ensayos sobre la significación en el cine". Tiempo Contemporáneo, S.R.L., Buenos Aires, 1972.
- "Análisis de las imágenes". Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1972.
  - "Le signifiant imaginaire". París, 10-18, 1976.
  - "El cine, ¿lengua o lenguaje?". AAVV, La semiología. - Comunicaciones, Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, - 1970.
  - "El decir y lo dicho en el cine". AAVV. Lo verosímil./ Comunicaciones. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, -- 1970.
  - "Problèmes de dénotation dans le film de fiction. Contribution à une sémiologie du cinéma". AAVV. Sign.-Lenguage-Culture. La Haya. Mouton, 1970.
  - "Proposiciones metodológicas para el análisis del film" Nuestro tiempo, 1970.
  - "Sémiologie, linguistique, cinéma". Cinéthique, 6, 1970
  - "Más allá de la analogía, la imagen". AAVV: Análisis - de las imágenes. Comunicaciones. Tiempo Contemporáneo Buenos Aires, 1972.
  - "Lenguaje y cine". Planeta. Barcelona, 1972.
  - "Comunicación al primer congreso de la IASS". Milán, - 1974.
  - "El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico". Lenguaje, 2, 1974.
  - "L'incandescence et le code". Cahiers du cinema, 1977.
  - "Une étape dans la réflexion sur le cinéma". Critique/ XXI, 1965.
  - "Le cinéma moderne et la narrative". Cahiers du Cinema, 18, 1966.
  - "Quelques points de sémiologie du cinéma". La Linguistique, 2, 1966.
  - "Considerazioni sugli elementi semiologici del film"./ Nuovi Argomento, 3, 1966.



- METZ, Ch.- "A proposito dell'impresione di realtà al cinema". Film critica, 163, 1966.
- "Montage et discours dans le film: Un problème de sémiologie diachronique du cinéma". Linguistic studies - presented to André Martinet, I World (USA), 23, núms./ 1-2-3, 1967.
  - "Un problème de sémiologie du cinéma". Images et son, 201, 1967.
  - "Problèmes actuels de théorie du cinéma". Revue d'Esthétique, 20, 2-3, 1967.
  - "Spécificité des langages". Semiotica, I, 4, 1969.
- METZ, Ch. y LACOSTE, M.- "Etude syntagmatique du film Adieu Philippe, de Jacques Razier". Images et son, 201, 1976.
- MIALARET, G. y MALANDAIN, C.- "Etude de la reconstitution d'un récit chez l'enfant à partir d'un film fixe". Enfance, - 12, pp. 109-190, 1962.
- MIALARET, G. y MELIES, M.G.- "Experiences sur la comprehension du langage cinematographique par l'enfant". Revue International de Filmologie.- 5, pp. 39-54, 1954.
- MICHOTTE, A.- "La perception de la causalité". Lovaina, 1946.
- "Causalité, permanente et réalité phénoménales". Lovaina, 1962.
- EISENSTEIN, Mikh.- "Film Essays and a Lecture". Jay Leyda, Praeger New York, 1970.
- "Film Form: Essays in Film Theory". Jay Leyda; Harcourt Brace & Co., New York, 1949. (Versión castellana: La forma en el cine, Editorial Losange, Buenos Aires, 1958)
  - "El sentido del cine". Siglo XXI de Argentina Editores S.A., Buenos Aires, 1974.
- MITRY, J.- "Estética y psicología del cine". 2. Siglo XXI. Madrid, 1978.
- "Historia del cine experimental". Fernando Torres Editor. Valencia, 1974.
  - "Diccionario del cine": texto adaptado y ampliado por/ Angel Falquina Bartolomé. Plaza & Janes S.A. de Editores. Esplugues de Llobregat, 1970.
  - "Le mot et l'image". Edition du Signe, París, 1972.
- MOIX, E.- "Los comics: arte para el consumo y formas pop". Llibres de Sinera. Barcelona, 1968.
- MOLES, A.- "Teoría de la información y percepción estética". Jucar Madrid, 1976.
- "Teoría de los objetos". Gustavo Gili. Barcelona
  - " Sociodynamique de la culture". Mouton. París, 1967.

- MOLES, A. et aliter.- "Los objetos". Rev. Comunicaciones. Tiempo/Contemporaneo. Buenos Aires, 1971.
- MONDRIAN, P.- "Realidad natural y realidad abstracta". Barral Editores, S.A., Barcelona, 1973.
- MONELLI, A.- "Técnica del guión de cine". Zeus. Barcelona, 1976.
- MONIER.- "El libro del cineasta amateur". Omega. Barcelona, 1968.
- MONTES MOZO, S.- "Televisión y lenguaje". Cuadernos de Documentación, nº 21, febrero 1976, pp. 109-119.
- MORIN, E.- "El cine ó el hombre imaginario". Seix Barral. Barcelona, 1972.
- MORPURGO-TABLIABUE, G.- "Fattore visivo e fattore auditivo nel --- film". Film-crítica, 1968. nº 185.
- MORRIS, D.- "The biology of art". Londres, 1962.
- MOUNIN, G.- "Pour une sémiologie de l'image". Communication et langages, nº 22, 1974, pp. 48-55.
- MRUKLIK, B.- "Próba adaptacje pola semantycznego do gadania film". (Ensayo de adaptación de la teoría del campo semántico al estudio del film). en AAVV: Wstep do badania zieta/filmowego. Varsovia, 1966.
- "The film as language". en AAVV.
- MUELLER, C.G. y otros.- "Lux y visión". Time-Life International. - Hamburgo, 1969.
- MÜHLHER, R. y FISCHL, J.- "Gestalt und Wirklichkeit". Berlín, 1967.
- MUKAROUSKY, J.- "Arte y semiología". Alberto Corazón. Madrid, 1971.
- MUNARI, B. "Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica". Gustavo Gili. Barcelona, 1974.
- MUNIER, R.- "Contre l'image". Gallimard. París, 1963. (Versión castellana: Contra la imagen. Editorial Alfa, Montevideo, 1964).
- MUNITZ, M.K.- "Theories of the universe". New York, 1957.
- MUNSELL, A.H.- "A grammar of color". New York, 1969.
- MUNSTERBERG, H.- "The Film: A Psychological Study". Dover. New York 1970.
- MURA, A.- "El dibujo de los niños". E. Universitaria. Buenos Aires 1977.
- MUYBRIDGE, E.- "The human figure in motion". New York, 1955.
- NELSON, N.- "Elementos para un cine-debate". Buenos Aires, 1957.
- NEMEROV, H.- "Gnomes and occasions". Chicago, 1973.
- NEPERUD, R.W.- "An Experimental Study of Visual Elements, Selected Art Instruction Methods, and Drawing Development at -- the Fifth Grade Level". Studies in Art Education, vol. 7, nº 2, 1966.

- NERONSKI, L.- "Sonorización de películas". Marcombo Boixareu. Barcelona, 1975.
- NISBETT, A.- "The Technique of the Sound Studio: for Radio, Television and Film". Communications Arts Books Hasting -- House Publishers, New York, 1974.
- NOWELL SMITH, G.- "Cinema and Structuralism". 20 th Century Studies IV, 1970.
- OGDEN, R.M.- "The psychology of art". New York, 1938.
- OGDEN, C.K. y RICHARDS, I.A.- "El significado del significado". -- Paidós, S.A.I.C.F., Buenos Aires, 1962.
- OLDHAM, H.W.- "Child Expression in Colour and Form". John Lane, -- The Bodley Head, Ltd., Londres, 1940.
- OLSON, D.R.- "Communication, media, and education". 73rd Yearbook/ of the Nat. Soc. for the Study of Education, Chicago.
- OSBORNE, H.- "The art of appreciation". Londres, 1970.
- "The elucidation of aesthetic experience". J. Aesthet. Art Crit., vol, 23, pp. 145-151, 1964.
- OSGOOD, C.E., SUCCI, G.J. y TANNENBAUM, P.H.- "The measurement of/ Meaning". University of Illinois Press, 1957.
- OYAMA, T.- "Figure-ground dominance". Journal Exper. Psych., 1950, vol. 60, pp. 299-305.
- PAGAND, Ch., BARTHES, R. y otros.- "La communication audiovisuelle" Apostolat des editions. París, 1969.
- PANOFSKY, E.- "El significado en las artes visuales". Infinito. -- Buenos Aires, 1970.
- "Idea". Cátedra. Madrid, 1977.
- "L'oeuvre d'art et ses significations. Essais sur les - arts visuels". Gallimard, París, 1969.
- "Style and medium in the motion picture". Film: an anthology. New York, 1959.
- PARIS, J.- "El espacio y la mirada". Taurus. Madrid, 1968.
- PARSONS, J.H.- "An introduction to the study of colour vision". -- Cambridge, 1924.
- PASSOLINI, PP.- "Cine de poesía contra cine de prosa". Anagrama. - Barcelona, 1976.
- "La lingua scritta dell azione". Nuovi Argomenti, 2, - 1966.
- PASSOLINI, PP., et alteri.- "Contribuciones al análisis semiológico del film". Fernando Torres, Editor. Valencia, 1976.
- PASSERON, R.- "L'oeuvre picturale et les fonctions de l'apparence" Vrin. París, 1962.

- PAUL, J.- "Le composition photographique". Daimon. Madrid, 1977.
- PECORI, F.- "Cine forma y método". Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- PEÑUELA CAÑIZAL, E.- "Texto-Semiótica. Quino: una propuesta de lectura". Comunicación XXI, 23.
- PEREC, G.- "Las cosas". Seix Barral. Barcelona, 1967.
- PEREYRA, M.- "El lenguaje del cine". Aguilar. Madrid, 1956.
- PEREZ, R.J. y VILLAFANE, J.- "Análisis de la comunicación plástica" Rev. Española de investigaciones sociológicas (95), -- 1978. pp. 165.187.
- PEREZ CALDERON, M.- "La información audiovisual". Escuela Oficial/ de Radiodifusión y Televisión. Madrid, 1970.
- PEREZ LOZANO, J.M.- "Formación cinematográfica. Metodología del cineforum". Flors. Barcelona, 1959.
- PERKINS, V.F.- "El lenguaje del cine". Fundamentos. Madrid, 1976.  
-- "Film as Film. Understanding and Judging Movies". Penguin Books, Baltimore, 1972; versión castellana: El lenguaje del film, Ed. Fundamentos. Madrid, 1977.
- PESSIS-PASTERNAK, G.- "Dictionnaire de l'Audio-visuel". Flammarion París, 1976.
- PETTERSON, H. y RAY, G.- "La pintura en el aula". Kapelusz. Buenos Aires.
- PICQUENOT, A.- "La grande vignette et le récit". Communications, - 24, 1976.
- PLECY, A.- "Grammaire élémentaire de l'image". Marabout Université 1972.
- PORCHER, L.- "Introduction a une sémiotique des images". Librairie/ Marcel Didier, París, 1977.  
-- "La fotografia y sus usos pedagógicos". Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- PRATT, C.C.- "Aesthetics". Ann. Rev. Psychol. vol. 16, 1961, pp. - 71-92.  
-- "The role of past experience in visual perception". -- Journal Psych., 1950, vol. 30, pp. 85-107.
- PRYLICK, C.- "Structural analysis of motions picture as a symbol - system". Audio-Visual Communication Review, vol. 16, - nº 4, 1968.
- PUDOVKIN, V.I.- "Film Technique and Film Acting". Vision Press. -- Londres, 1954; versión castellana: Lecciones de cinematografía, Ed. Rialp, S.A., Madrid, 1960.
- QUINTOVALLE, C.A.- "Nero a scrisce. La reazione ai fumetti". Institut. di Storia dell Arte. Parma, 1972.
- RAFFA, P.- "Lo specifico semiotico del film". Bianco e Nero, 3-4, / 1972.

- RAMIREZ, J.A.- "El Comic femenino en España". Edicusa. Madrid, --- 1975.
- READ, H.- "Imagen e idea". F.C.E., Méjico.  
-- "La educación por el arte". Paidós. Buenos Aires.
- REISZ, K.- "Técnica del montaje". Fundamentos. Madrid, 1960.
- REITMAN, F.- "Psychotic art". New York, 1951.
- RENAU, J.- "The American Way of Life". Fotomontajes 1952-1966. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- REVAULT, O.- "Creación artística y promesas de libertad". Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- REY del, J.- "Cultura y mensaje". Cuadernos de la comunicación.. Madrid, 1976.
- REY, A.- "Interpretation de dessins et developpement psychologique" Delachaux et Niestlé, 1962.
- RHYNE, J.- "The Gestalt Art Experience". Brooks/Cole Publishing Co. Monterrey (California), 1973.
- RICARDON, J.- "Page, Film, Récit", Cahiers du Cinéma, 185, 1966.
- RODIN, A.- "L'art". París, 1951.
- RODRIGUEZ MONEGAL, E.- "El estilo de William Wyler". Film, nº 33, -- Cine Universitario de Uruguay, Montevideo, mayo de 1952 pp. 9 - 18.
- ROMAN, K, "Handwriting, a key to personality". New York, 1952..
- ROPARS, M.C.- "Analyse d'une sequence remarques sur le fonctionnement de l'écriture dans un texte filmique". Documents de Travail, 18-19. Centro Internazionale di Semiotica e di Linguistica, Universidad de Urbino.
- ROSE, T.- "Así se hace cine". Inst. Peramón. Barcelona, 1973.
- ROSS, R.J.- "Color Film for Color Television". Focal Press, Londres 1970.
- ROUMAN, G.- "El lenguaje gráfico de los niños". El Ateneo. Buenos Aires.
- ROUSE, M.J.- "A New Look at Old Theory: A Comparison of Lowenfeld's Haptic-Visual Theory with Witkin's Perceptual Theory". Studies in Art Education, vol. 7, nº 1, 1965.
- RUBERT DE VENTOS, X.- "Teoría de la sensibilidad". Península. Barcelona, 1969.
- RUDRAUF, L.- "L'annonciation. Etude d'un thème plastique et de ses variations en peinture et en sculpture". París, 1943.
- RUMP, E.E. y SOUTHGATE, V.- "Variables Affecting Aesthetic Appreciation, in Relation to Age". British Journal of Educational Psychology, vol. 36-37, 1966-1967, pp. 58-71.
- RUSHTON, W.A.H.- "Visual pigments in man". Scient. Amer., nov. 1962 vol, 207, pp. 120-132.

- SADOUH, G.- "Historia del cine mundial". Siglo XXI. México, 1976.
- SALOME, R.A.- "The Effects of Perceptual Training upon the Two-Dimensional Drawing of Children". Studies in Art Education, vol. 7, nº 1, 1965.
- SAMI-ALI, M.- "El espacio imaginario". Amorrortu, S.C.A., Buenos Aires, 1976.
- SANCHEZ, R.C.- "El montaje cinematográfico. Arte del movimiento". - Pomaire. Barcelona, 1976.
- SANCHEZ CARRION, J.J.- "Análisis estructural del telefilm". Revista del CIS, nº 3, pp. 95-111, Madrid, 1978.
- SAPIR, E.- "El lenguaje". F.C.E., México, 1974.
- SAUSSURE, P.- "Curso de lingüística general". Losada. Buenos Aires, 1971.
- SCHAEFER-SIMMERN, H.- "The unfolding of artistic activity". Berkeley y Los Angeles, 1948.
- SCHAFF, A.- "Introducción a la Semántica". F.C.E., México, 1966.  
-- "Lenguaje y conocimiento". Grijalbo. México, 1967.
- SCHAPIRO, M.- "On a painting of Van Gogh", View, otoño de 1946, pp. 9-14.  
-- "Rendering of nature in early Greek art". The Arts, 1975 vol. 8, pp. 170-172.
- SCHEFER, J.L.- "Escenografía de un cuadro". Seix Barral. Barcelona.
- SCOTT, J.- "El cine: un arte compartido". Universidad de Navarra. - Pamplona, 1979.
- SCUDORZO, H.E.- "Manual práctico de los medios audiovisuales". Kapelusz. Buenos Aires, 1970.
- SEBEEK, Th.- "Approches to semiotics". Mouton. París, 1971.  
-- "Semiotica e affini". V.S., Milán, 1972.  
-- "Zoosemiotics". The MIT Press. Cambridge, 1967.
- SEGALL, MARSHALL H., CAMPBELL, DONALD T., HERSKOVITS, MELVILLE J. et al. - "The influence of culture on Visual Perception". The Bobbs-Merrill Co., Inc., Indianapolis, 1966.
- SEMPERE, P.J.- "La comunicación audiovisual". Instituto Nacional de Publicidad. Madrid, 1968.
- SERRA ESTRUCH, J.- "Cine formativo". Nova Terra. Barcelona, 1970.
- SERVAN SCHREIBER, J.L.- "El poder de informar". Dopesa. Barcelona, 1973.
- SHANNON, C. y WEAVER, W.- "The Mathematical Theory of Communication". Univ. of Illinois Press. Urbana 1949.
- SHERWOOD, H.C.- "La entrevista". A.T.E., Barcelona, 1976.
- SHKLOVSKY, V.- "Cine y lenguaje". Anagrama. Barcelona, 1971.  
-- "Eisenstein". Anagrama. Barcelona, 1973.

- SICKLES, W.R.- "Psycho-geometry of order". Psychol. Review, 1944, vol. 51, pp. 189-199.
- SIEMINSKA E.- "Connotation and denotation in a work of film art". AA.VV. Sign-Language-Culture. La Haya. Mouton, 1970.
- SILVELA, F.- "Orígenes, historia y caracteres de la prensa española". La España del siglo XIX. Ateneo. Madrid.
- SILVER, C.A., LANDIS, D. y MESSICK, S.- "Multidimensional analysis of visual form: an analysis of individual differences" Amer. J. Psychol. Vol. 74. 1966, pp. 62-72.
- SLAWISKI, J.- "Kartaz dziejow semiologicznej Koncepcji filmu". -- (Una página de la historia de la concepción semiológica del film). Res Facta, 1969.
- SMITH, A.G.- "Comunicación y cultura". Nueva Visión. Buenos Aires 1972.
- SMITH, R.A.- "Aesthetics and Criticism in Art Education". Rand McNally & Co., Chicago, 1966.
- SPARSHOTT, F.E.- "The Structure of Aesthetics". Routledge & Kegan Paul, 1963.
- SPENGLER, O.- "The decline of the West". New York, 1932.
- SPOTTISWOODE, R.- "Film and its technique". Berkeley y Los Angeles 1951.
- ST. JOHN, T.- "Cómo dirigir cine". Fundamentos. Madrid, 1976.
- STAEHLIN, C. M<sup>a</sup>.- "Teoría del Cine". Razón y Fe. Madrid, 1966.
- STEENBERG, J. et aliter.- "Les chefs d'oeuvre de la bande dessinée Anthologie Plantea. París.
- STEIMBERG, O.- "Isidoro. De cómo una historieta enseña a su gente pensar". Lenguaje, 1, 1973.
- "El lugar de Mafalda". Los Libros, 13, 1970.
- STEPHENSON y DEBRIX, J.R.- "El cine como arte". Labor. Barcelona, 1973.
- STERN, A.- "El lenguaje plástico". Kapelusz. Buenos Aires.
- "Interpretación del arte infantil". Kapelusz, Buenos Aires.
- "Comprensión del arte infantil". Kapelusz. Buenos Aires
- "Aspectos y técnicas de la pintura infantil", Kapelusz Buenos Aires.
- STERN, A. y DUQUET, P.- "Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas". Kapelusz. Buenos Aires.
- "La conquista de la tercera dimensión", Kapelusz. Buenos Aires.
- STOKES, A.- "La pintura y el mundo interior". Paidós. Buenos Aires

- SUTHERLAND, I.E.- "Computer display". Scient. Amer., junio 1970. - vol. 222, pp. 57-81.
- TADDEI, N.- "Trattato di teoria cinematografica. I: L'immagine". - Milán, 1962.
- "La predicacion en la época de la imagen". Desclée de/ Brouwer. Bilbao, 1964.
  - "Lectura estructural del filme". Bogotá, 1967.
  - "Metodica crítica e metodología crítica del film". Cineforum. Venecia, 1964.
  - "Giudicio critico del film". Milán, 1965.
  - "L'immagine oggi nella vita". Milán, 1966.
  - "Audiovisivi e macchine nell'istruzione". Poligraf., - CISCs. Roma, 1971.
  - "Mass media e libertà". Dessi, Sassari, 1972.
  - "Fede e non credenza nel cinema contemporaneo". Polig. CISCs. Roma, 1970.
  - "Strade del dissenso e aperture spirituali nel cinema/ contemporaneo". Polig. CISCs. Roma, 1970.
  - "La scuola extrascuola". EDAV, 2. 1972.
  - "La deformazione dell'immagine". EDAV, 4, 1973.
  - "Lettura della copertina". EDAV, 6. 1973.
  - "Educazione all'immagine e con l'immagine". Obra en -- curso de publicación que ha de constar de 15 volúmenes de los cuales han sido editados el 1º y el 5º, respectivamente: "Panorama metodológico di educazione all'immagine e con l'immagine", CISCs, Roma, 1974-y "Lettura strutturale della foto e del fumetto". CISCs, Roma, -- 1973.
  - "La busna semiologica". EDAV, 29, 1975.
  - "I mass media e la politica". EDAV, 35, 1976.
  - "L'avventura semiologica del film". CISCs, Roma, 1976.
- TALBOT, D.- "Film: An Anthology". University of California Press./ Berkeley, 1970.
- TARABUKIN, N.- "El último cuadro". Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- TAUSK.- "Historia de la fotografía en el s. XX". Gustavo Gili. Barcelona, 1978.
- TEEVAN, R.C., y BIRNEY, R.C.- "Color vision". Princeton. N.J. 1961.
- TERROU, F.- "La información". Dikos Tau. Vilassar de Mar (Barcelona), 1970.
- THAYER, L.- "Comunicación y sistemas de comunicación". Península./ Barcelona, 1975.



- THIBAUT-LAULAN, A.M., y otros.- "Imagen y comunicación". Fernando Torres. Valencia, 1973.
- "El lenguaje de la imagen. Estudio psicolingüístico de las imágenes visuales en secuencias". Marova. Madrid, 1973.
- THIBAUT, I.- "La imagen en la sociedad contemporánea". Fundamentos. Madrid, 1976.
- THOMPSON, C.- "Response to Colour". Segundo informe, Research Centre in Art Education, Bath Academy of Art. Corsham. England, 1965.
- THOMPSON, D.A.- "On growth and form". Cambridge, 1969.
- TOMKINS, S.S.- "Affect, imagery, consciousness". Vol. 1 "The positive effects". New York, 1962. Vol. 2 "The negative effects". New York, 1963.
- TORRA, E.- "Psicología genética e imagen visual". Jornadas sobre -- Psicopedagogía de la imagen visual. I.C.E., Universidad de Barcelona, 1972.
- "Desarrollo cognoscitivo y comprensión cinematográfica". Instituto Nacional de Publicidad. Madrid, 1976.
- TORRA, LAHOSA, PORTER y MACIAS.- "Seminario de cine infantil". Barcelona, 1972.
- TORROJA, E.- "Philosophy of structures". Berkeley y Los Angeles, - 1967.
- TOUSSAINT, B.- "Etude sémiologique des bandes dessinées de l'école de Bruxelles". Memoire de l'Ecole des Hautes Etudes, - 1970.
- TUDOR, A.- "Image and influence. Studies in the sociology of film". George Allen and Unwin Ltd. London, 1974.
- "Theories of Film". Secker & Warburg. Londres, 1973.
  - "Cine y comunicación social". Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1975.
- ULLMANN, S.- "Semántica". Aguilar. Madrid.
- UNESCO.- "L'influence du cinéma sur les enfants et les adolescents". París, 1961.
- URRUTIA, G.- "Ensayos de lingüística externa cinematográfica". Centro de Estudios Universitarios-C.E.U., Madrid, 1972.
- "Contribuciones al análisis semiológico del film". Fernando Torres Editor. Valencia, 1976.
  - "Notas para una semiología del cine". Proemio, 1972.
- USCATESCU, J.- "Estructuras de la imaginación". Reus. Madrid, 1976.
- VALBUENA DE LA FUENTE, F.- "La comunicación y sus clases". Edilvives Universidad. 1979.

- VALENTINE, C.W.- "The Experimental Psychology of Beauty". Methuen, 1962.
- VANDROME, P.- "Los niños en la pantalla". Rialp. Madrid.
- VEINSTEIN, A.- "La puesta en escena". Compañía General. Buenos --- Aires, 1972.
- "Le monde des images; initiation á la communication -- audiovisuelle". Centre regional de documentation pedagogique. Burdeos, 1972.
- VERNON, M.D.- "The Development of Perception in Children". Ira J./ Gordon, Human Development (Chicago: Scott, Foresman -- and Company, 1965).
- VERON, E.- "Para una semiología de las operaciones translingüísticas". Lenguaje, 2, 1974.
- VIOLI, P.- "La funzione persuasivo-emotiva nel linguaggio del pe-- riódico Lotta Continua". Rendiconti, 25, 1973.
- "Il linguaggio di Lotta Continua". Versis, 6, 1973.
- "I giornali dell'estrema sinistra". Garzanti. Milán, - 1977.
- VOOGEL, E.- "Diapositivas: 200 consejos prácticos". Instituto Pe-- rramón. Barcelona, 1976.
- WAPNER, S, et alteri.- "Experiments on sensory-tonic field theory/ of perception". Journal Exper. Psych., 1951, vol. 42,/ pp. 341-345.
- WEINHANDI, F.- "Gestalthaftes Sehen". Darmstadt, 1960.
- WERTHIMER, M.- "Laws of organization in perceptual form". ELLIS, - pp. 71-88
- "Gestalt theory". Social Research, 1944, vol. 11, pp./ 78-99.
- "Hebb and Senden on the role of learning in perception" Amer Journal Psych., 1951, vol. 64, pp. 133-137.
- WHITE, B.L., y CASTLE, P.W.- "Visual Exploratory Behavior Following Postnatal Handling of Human Infants". Perceptual and Mo-- tor Skills, vol. 18, 1964.
- WHYTE, LL.- "Aspects of form". Bloomington, Ind., 1961.
- WHYTE, J.- "The birth and rebirth of pictorial space". New York, - 1972.
- WHYTE, J., y SHEARMAN, J.- "Raphael's tapestries and their cartoons" Art Bull, 1958, vol. 40, pp. 193-222, 299-324.
- WILSON, B.G.- "An Experimental Study Designed to Alter Fifth and - Sixth Grade Students Perception of Paintings". Studies in Art Education, vol. 8, nº 1, 1966.
- WILSON, L.L.- "Picture Study in Elementary Schools". New York, The McMillan Co., 1899.

- WOLFFLIN, E.- "Conceptos fundamentales en la Historia del Arte". Espasa Calpe, S.A., Madrid, 1970.
- WOLLEN, P.- "Signs and Meanings in the Cinema". Secker & Warburg, - Londres, 1974.
- WORTH, S.- "The Development of a Semiotic of film". Semiotica, 1 y 3 1967.
- "Film Communication". Screen Education Year Book, 1965. London, England: Wm. Dresser and Sons, 1965.
  - "Cognitive Aspects of Sequence in Visual Communication" Communication Review, vol. 6, nº 2, 1968, pp. 121-145.
  - "Film as non-art". The American Scholar, 35, Spring --- 1966, pp.322-334.
- YIN, R.K.- "Looking at upside-down face". Journal Exper. Psych., -- 1969, vol. 81, pp. 141-145.
- ZAJAC, J.L.- "Studies in perspective". Brit. Journal Psych., 1961, / vol. 52, pp. 333-340.
- ZAZZO, B.- "Analyse des difficultés d'une séquence cinématographique par la conduite du récit chez l'enfant". Revue Internationale de Filmologies, 3, 1953, 25-36.
- ZAZZO, R.- "L'Influence du cinéma sur le développement de la pensée de l'enfant". L'Ecole des Patents, 1-14, enero 1956.
- ZAZZO, R. y ZAZZO, B.- "Une expérience sur la compréhension du film" Revue Internationale de Filmologie. 2, 1951, pp. 159-170.
- ZOLKIEWSKY, S.- "Sociologie de la culture et sémiotique". Informations sur les sciences sociales, VII, 1, 1968.
- ZVERIVNA, J.- "Znakovort obrazové sloviky filmu". (Carácter psíquico de la componente visual del cine) Filmovy Ustær. Praha, 1968.
- VARIOS.- "L'Audiovisuel". Plou. París, 1975.
- "Cartilla de cine". Mntro. de Información y Turismo. -- Madrid, 1976.
  - "Imagen y lenguajes". Fontanella. Barcelona, 1981.
  - "Les groupes d'éducation populaire et les techniques audiovisuelles". UNESCO. París, 1958.
  - "Ideología y lenguaje cinematográfico". Alberto Corazón Madrid, 1969.
  - "Non-verbal Communication". University Press, Ed. Hinn-- de. Cambridge, 1972.
  - "Curso de medios de comunicación". Paulinas. Madrid, -- 1975.
  - "Análisis de las imágenes". Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1972.

RELATO

- ARISTOTELES.- "Retórica". Instituto de Estudios Políticos. Madrid, 1971.
- ARTAUD, A.- "El teatro y su doble". Ed. Sudamericana. Buenos Aires 1977.
- "El cine". Alianza Editorial. Madrid, 1973.
- BACHELARD, G.- "La Poétique de l'espace". PUF. París, 1974.
- BARAN, H.- "Los sistemas de signos. Teoría y práctica del estructuralismo soviético". Alberto Corazón. Madrid, 1972.
- BARTHES, R et al.- "Análisis estructural del relato". T. Contemporáneo. Buenos Aires, 1972.
- "El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos". S. XXI de Argentina Editores, S.A., Buenos Aires, 1973.
- BECHU, D. y BELLOT, B.- "Le photo-roman, art et masse". En Revue d'Esthétique, 3 - 4, 1970.
- BENVENISTE, E.- "Problemas de lingüística general". S. XXI, Buenos Aires, 1974.
- BLANCHOT, M.- "El espacio literario". Paidós. Buenos Aires, 1966.
- BOIREL, R.- "L'invention". PUF. París, 1966.
- BOHLER, K.- "Teoría del lenguaje". Revista de Occidente. Madrid, - 1967.
- CLANCHE, P.- "El texto libre". Fundamentos. Madrid, 1978.
- COHEN, J.- "Estructura del lenguaje poético". Gredos. Madrid, 1973.
- COUPIERIE, P. y MOLITERNI, C.- "Bande dessinée et figuration narrative". Musée des Arts décoratifs. París, 1967.
- COURTES, J.- "Introduction a la semiotique narrative et discursive". Hachette. París, 1976.
- CRESSOT, M.- "Le style et ses techniques". PUF. París, 1974.
- CHABROL, C. y otros.- "Semiótica narrativa: relatos bíblicos". Narcea. Madrid, 1975.
- CHKLOVSKI, V.- "Teoría de la literatura de los formalistas rusos". Signos. Buenos Aires, 1970.
- CHRISTENSEN, N.E.- "Sobre la naturaleza del significado". Labor -- S.A., Barcelona, 1968.
- DEMAREST, M. y DRUEL, M.- "La créativité". Ed. Clé. París, 1970.
- DEPOUILLY, J.- "Enfants et primitifs". Delachaux and Niestlé - Neuchâtel. París, 1964.
- DESROSIERS, R.- "La creatividad verbal en los niños". Dikos-Tau. - Barcelona, 1978.

- DIJK, Teun A. Van.- "Some Aspects of Text Grammars". La Haya. Mouton, 1972.
- "Texto y contexto". Cátedra. Madrid, 1980.
- DOMINGUEZ CAPARROS, J.- "Introducción al comentario de textos".. Servicio de publicaciones del M.E.C., Madrid, 1977.
- ECO, H.- "La estructura narrativa en Fleming, en Proceso a James Bond". Fontanella. Barcelona, 1964.
- EINES J. y MANTOVANI, A.- "Teoría del juego dramático". Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, 1980.
- ENSENBERGER, H.N.- "Elementos para una teoría de los medios de comunicación". Anagrama. Barcelona, 1972.
- GENETTE, G.- "Figures. Essais". SEVIL. París, 1966.
- FONTANIER, P.- "Les figures du discours". Flammarion. París, 1966.
- FREGE, G.- "Estudios sobre semántica". Ariel. Barcelona, 1971.
- HELBO, A. y otros.- "Semiología de la representación. Teatro. Televisión. Comic". Gustavo Gili (Comunicación visual). Barcelona, 1978.
- HENDRICKS, W.O.- "Semiología del discurso literario". Cátedra. Madrid, 1976.
- HILLER, R.- "Your Ideas Are Important: An Experiment in Creative Writing". En E. Paul Torrance (ed), New Educational Ideas: Third Minnesota Conference on Gifted Children. Minneapolis: Center for Continuation Study, University of Minnesota, pp. 168-75.
- HORMAN, H.- "Psicología del lenguaje". Gredos, S.A., Madrid, 1973.
- JAKOBSON, R.- "Ensayos de Lingüística general". Seix Barral, S.A.,/ Esplugas de Llobregat (Barcelona), 1975.
- "Six leçons sur le son et le sens". Les Editions de Minuit. París, 1976.
- JAKOBSON, R. y HALLE, M.- "Fundamentos del lenguaje". Ayuso. Madrid 1974.
- LYOTARD, J.F.- "Discurso, Figura". Gustavo Gili. Barcelona, 1979.
- MASSOTA, O.- "Reflexiones presemiológicas sobre la historieta: el esquematismo". En Verón E.,: Lenguaje y Comunicación Social.- Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1969.
- MERLEAU-PONTY, M.- "Fenomenología de la percepción". Ediciones 62./ Barcelona, 1975.
- MOLES, A. y ROHMER, E.- "Theorie des actes. Vers une écologie des actions". Casterman. París, 1977.
- MORRIS, Ch.- "Signos, lenguaje y conducta". Losada. Buenos Aires, - 1962.

- MOULOU, N.- "Lenguaje y estructuras. Ensayos de lógica y semiótica". Tecnos. Madrid, 1974.
- MOUNIN, G.- "Claves para la semántica". Anagrama. Barcelona, 1974.  
-- "Pour une sémiologie de l'image". En Communications et Languages, 22, 1974.
- NIEREMBERG, G.I. y GALERO, H.H.- "El lenguaje de los gestos". Hispano Europea. Barcelona, 1976.
- ONIMUS, J.- "La connaissance poétique". Desclée de Brouwer, 1966.
- PEIRCE, Ch. S.- "La ciencia de la semiótica". Nueva Visión. Buenos Aires, 1974.
- PROPP, V.- "Morfología del cuento". Fundamentos. Madrid, 1977.
- RASTIER, F.- "Essais de sémiotique discursive". Maine. París, 1973.
- RICOEUR, P.- "La estructura, la palabra, el acontecimiento". En --- Esprit. Mayo de 1967.
- RODARI, G.- "Gramática de la fantasía". E. Avance. Barba, 1979.
- RODRIGUEZ, J.C.- "Fotonovela: decomposicao e recomposicao". En AAVV Arte e linguagem. Vozes. Petrópolis, 1973.
- ROPARS WUILLEUMIER, M.C.- "El fondo y la forma ó los avatares del relato". En Ensayos de lectura cinematográfica. Fundamentos. Madrid, 1971.
- RUWET, N.- "Analyse structurale d'un poème français". Linguistics, nº 3, 1964.  
-- "Introducción a la gramática generativa". Gredos, S.A. Madrid, 1974.
- SALTER, F.M.- "The art of writing". Toronto. New York, Weekes. Rye Press, 1971.
- SARTRE, J.P.- "El escritor y su lenguaje". Losada. Buenos Aires, 1973.
- SAUSSURE DE, F.- "Curso de lingüística general". Losada. Buenos Aires, 1970.
- SEBEEK, T. A.- "Estilo del lenguaje". Cátedra. Madrid, 1973.
- TODOROV, T.- "Literatura y significación". Planeta. Barcelona, 1971.  
"Poétique de la prose". Seuil. París, 1971.
- ULLMANN, ST.- "Semántica. Introducción a la ciencia del significado". Aguilar. Madrid, 1976.
- VALERY, P.- "Variedad". Losada. Buenos Aires, 1965.
- VIAN, B.- "La espuma de los días". Instituto Cubano del Libro. La Habana, 1969.

GRUPO

- ANTONS, K.- "Práctica de la dinámica de grupos". Herder. Barcelona, 1978.
- ANZIEV, D. y MARTIN, J.Y.- "La dinámica de los grupos pequeños". Kapelusz. Buenos Aires.
- ARONOFF, J. and MESSE, L.A.- "Motivational determinants of small group structure". Journal of Personality and Social Psychology, 17, 1971, pp. 319-324.
- ASCH, S.E.- "Social Psychology". Prentice Hall, Englewood Cliffs. - N.J., 1952.
- BALES, R.F.- "Personality and interpersonal Behavior". Holt Reinhart y Winston. New York, 1970.
- BANY-JOHNSON.- "La dinámica de grupos en la educación". Aguilar. Madrid, 1970.
- BEAL, BOHEM y RAUDABOUGH.- "Conducción y acción dinámica del grupo". Kapelusz. Buenos Aires, 1966.
- BENNIS, W.G., and SHEPARD, H.A.- "A Theory of group development". - Human Relations, 9, 1956. pp. 415-437.
- BERENDA, R.W.- "The influence of the group on the pigments of children". King's crown. New York, 1950.
- BERKOWITZ, Z.- "Group standards, cohesiveness and productivity". Human Relations, 7, 1954. pp. 509-519.
- BERNE, E.- "Games People Play". Grove Press, Inc., New York, 1966.
- BION, W.R.- "Experiencias en grupos". Paidós. Buenos Aires, 1963.
- CARMICHAEL, L.- "Manual de psicología del niño". El Ateneo. Buenos Aires, 1957.
- CARTWRIGHT, D. and ZANDER, A.- "Group dynamics: Research and theory". Row Peterson, Evanston (Ill), 1960.
- CATTELL, R.B. and WISPE, L.G.- "The dimensions of sociality in small groups". Journal of Social Psychology 28, 1948, pp.557-78
- CIRIGLIANO, G. y VILLAVEVERDE, A.- "Dinámica de grupos y educación". Humanitas. Buenos Aires, 1978.
- CLARK, C.H.- "Brainstorming". Garden City. New York, Doubleday, 1958
- COLLINS, E.B. and GUETZKOW, H.A.- "Psicología social de los procesos de grupos en la adopción de decisiones". Ateneo. Buenos Aires, 1971.
- CUNNINGHAM, R. et al.- "Understanding Group Behavior of Boys and Girls". Teachers College, Columbia University. New York, 1951.
- DENNIS, ".- "Group Values Through Children's Drawings". John Wiley & Sons, Inc., New York, 1966.
- DESROSIERS, R.- "La creatividad verbal en los niños". Oikos Tau. Barcelona, 1978.

- DEUSTSCH, M.- "Comportamiento de grupo". Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, 1975. - Tomo V, pp. 216-225.
- EHRMANN, H.Y.- "Grupos de presión". Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, 1975. Tomo V - pp. 240-246.
- FAUCHEUX, C. and MOSCOVICI, S.- "Etude sur la créativité des groupes. Tâche, structure des communications et réussite"./ Bulletin d'Etudes et Recherches Psychologiques, 1960.
- FESTINGER, L.- "Métodos de investigación en las ciencias sociales" Paidós. Buenos Aires.
- FRIEDENBERG, E.Z.- "The Vanishing Adolescent". Boston Massachusetts, Beacon Press, 1964.
- FRIEDLER, F.E., MEUWESE, W. y CONK, S.- "Performance on Laboratory Tasks Requiring Group Creativity". University of Illinois. Urbana, 1960.
- FRIEDMAN, M.- "Problematic Rebel". Random House, Inc., New York -- 1963.
- GASTON, E.- "Cuando mean las gallinas. Una aproximación a la sociología de la infancia". Ayuso.
- GERT, H.- "Carácter y estructura social". Paidós. Buenos Aires.
- GOLDBERGER, M.L, PASSOW, A.H, and JUSTMAN, J.- "The effects of ability grouping". Teachers College Press. New York, 1966.
- HARE, A.P.- "Estructura de papeles sociales". Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, 1975 Tomo V, pp. 232-235.
- HARRIS, C.W.- "Problems in measuring change". The University of -- Wisconsin Press. Madison, 1967.
- HEIDER, F.- "The psychology of interpersonal relations". Wiley. -- New York, 1958.
- HOLSINGER, R.- "The creative encounter". Glenview, Illinois, Scott Foresman, 1971.
- HOMANS, G.C.- "Estudio de los grupos". Enciclopedia Internacional/ de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, 1975. Tomo/ V, pp. 211-216.
- HUGHES, H.K,- "Individual and Group Creativity in Science". En Myron A Coler, Essays in Creativity in the Sciences. New York Univ. Press, pp. 93-109.
- HUTCHINSON.- "Study Interpersonal Relations". Patrick Mullahy. Nelson. New York, 1949.
- HYMAN, H.- "Diseño y análisis de las encuestas sociales". Amorrortu. Buenos Aires.



- KAVOLIS, V.- "La expresión artística. Un estudio sociológico". Amorrortu. Buenos Aires.
- KELLY, H.H. and THIBAUT, J.W.- "Manual de Psicología Social". Paidós. Buenos Aires.
- KENDON, A.- "Some functions of gaze direction in social interaction". Acta Psychologica, 26, 1967, pp. 22-63.
- LEWIN, K.- "Field Theory in Social Science". Harper. New York, 1951.
- LINTON, R.- "Estudio del hombre". Fondo de Cultura Económica. México, 1965.
- LIPPITT, R. y WHITE, R.K.- "An Experimental Study of Leadership and Group Life". En Haimowitz y Haimowitz, Human Development. New York: Thomas Y. Crowell Co., 1960, pp. 312-326.
- LUFT, J.- "Introducción a la dinámica de grupos. Los pequeños grupos y su rol en la práctica social y educativa". Herder Barcelona, 1975.
- MCDONALD, J.R. y RATHS, J.D.- "Should We Group by Creative Abilities". Elementary School Journal, 1964, pp. 137-142.
- MAIER, N. R. F.- "Problem solving and creativity in individuals and groups". Belmont, California: Brooks/Cole, 1970.
- MAIER, N. R. F. y SOLEM, A. R.- "The Contribution of a Discussion Leader to the Quality of Group Thinking: The Effective Use of Minority Opinions". Human Relations, pp. 277-288.
- MILLS, T.M.- "The sociology of small groups". Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1967.
- MORENO, J.L.- "Psicodrama". Paidós. Buenos Aires, 1957.
- "Fundamentos de sociometría". Paidós. Buenos Aires, 1972.
- MUCCHIELLI, R.- "Dinámica de grupos". Ibérica Europea de Ediciones, S.A., Madrid, 1977.
- NEWCOMB, T.M.- "El desarrollo de las actitudes en función del grupo de referencia". En Estudios básicos de Psicología Social. Tecnos. Madrid, 1973. pp. 270-284.
- NUTTIN, J.- "Cambio de actitud y role playing". Moscovici, S.
- PIAGET, J.- "El criterio moral en el niño". Fontanella. Barcelona, 1971.
- PRINCE, G.M.- "The practice of creativity: a manual for dynamic group problem solving". New York, Harper & Harper, 1970.
- RAVEN, B.H.- "Actuación de grupos". Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, 1975. Tomo IV, pp. 236-240.
- RAWFLSON, J.- "Creative thinking and brainstorming". London, British Institute of Management, 1970.

- REICHENBERG-HACKETT, W.- "Influence of Nurse's Group Experience on - Children's Drawing". Psychological Reports, nº 14, 1964 pp. 433-434.
- RICE, A.K.- "Aprendizaje de liderazgo". Herder. Barcelona, 1977.
- RUBY, T.B.- "Small group performance". Rand McNally. Chicago, 1968.
- ROGERS, C.- "Grupos de encuentros". Amorrortu. Buenos Aires.
- SBANDI, P.- "Psicología de grupos". Herder. Barcelona, 1977.
- SCHACHTER, S.- "Psicología de la afiliación". Paidós. Buenos Aires, 1966.
- SCHEIN, E.H. and BENNIS, W.G.- "El cambio personal y organizacional a través de los métodos grupales". Herder. Barcelona, - 1979.
- SCHUTZ, W.C.- "Eiro: A three-dimensional theory of interpersonal behavior". Rinehart. New York, 1958.
- SHAW, M.E.- "Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos". Herder. Barcelona, 1980.
- "Social psychology and group processes". En J.B. Sidowski (Ed.) Experimental methods and instrumentation in -- psychology. McGraw-Hill. New York, 1966, pp. 607-643.
- SHAW, M.E. and COSTANZO, P.R.- "Theories of social Psychology". --- McGraw-Hill. New York, 1970.
- SHERIF, M. y SHERIF, C.W.- "Formación de grupos". Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, / 1975. Tomo V, pp. 226-232.
- SIMON, P. and ALBERT, L.- "Las relaciones interpersonales". Herder. Barcelona, 1979.
- STEINER, I.D.- "Group process and productivity". Academic Press. -- New York, 1972.
- THELEN, H.A.- "Classroom grouping". En A. Yates Grouping in Education. Wiley. New York, 1966, pp. 143-150.
- THIBAUT, J.W. and KELLEY, H.H.- "The social psychology of groups". / Siley. New York, 1959.
- THURSTONE, L.L. and CHAVE, E.J.- "La medida de la inteligencia, la aptitud y el interés". Paidós. Buenos Aires, 1967.
- TORRANCE, E.P.- "Group Decision-Making and Disagreement". Social -- Forces, 1957, pp. 314-18.
- "Can Grouping Control Social Stress in Creative Activities?". Elementary School Journal, 1961, pp. 139-45, 62
- TORRANCE, E.P. y ARSAN, K.- "Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping on Individual Behavior in Small Groups". En E. Paul Torrance. New Educational Ideas: Third Minnesota Conference of Gifted Children. Minneapolis: Center for Continuation Study University of Minnesota, pp.51-66.

1.458

- TRIANDIS, H.C.- "Actitudes y cambios de actitudes". Toray. Barcelona, 1974.
- VALBUENA, F.- "La comunicación y sus clases". Edelvives Universsidad. Zaragoza, 1979.
- WALLACH, M.A. and KOGAN, N.- "The roles in information, discusssion and consensus in group risk taking". Journal of Expperi mental Social Psychology, 1965. pp.1-19, nº 1,--
- WECHSLER, I.R. y REISEL, J.- "Inside a sensitivity training grooup". Institute of Industrial Relations, UCLA, 1959.
- ZANDER, A.- "Motives and goals in groups". Academic Press. New --- York, 1971.

EDUCACION

- ABAD ASENJO, A.- "La E.G.B. y su programación escolar". Igrecia de - Ediciones. Madrid, 1974.
- ACERETE, D.M.- "Objetivos y didáctica de la educación plástica".
- ALFIERI, F. y otros.- "Profesión Maestro". Ferran Pellisa. Barna 1979.
- ALGER, C.- "Use of the inter nation simulation in undergraduate tea ching". H. Guetzkow (comp): Simulation in interation re lations. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, - 1963. pp. 150-189.
- ALSCHULER, R.H. y HATTWICH, L.W.- "Painting and Personality". Uni-- versity of Chicago Press. Chicago, 1947.
- ALLPORT, G.- "Be'coming". New Haven, Connecticut. Yale University -- Press, 1955.
- AMARY, I.- "Creative recreation for the mentally retarded". Thomas. Illinois, 1975.
- ANASTASIOU, N.J.- "Success in School and Boys' Sex-Role Patterns" - Child Development, vol. 36, nº 4, 1965.
- ANCONA, L.- "Cuestiones de Psicología". Herder. Barcelona, 1966.- -
- ANDERSON. N.H.- "Integration theory and attitude change". Psycholo gical Review. 1971, nº 78, pp. 171-206.
- APPLEGATE, M.- "Relationships of Characteristics of Children's Dra wing to Chronological and Mental Age". Tesis inédita, - University of California at Berkeley, 1967.
- ASCH, S.E.- "Social Psychology". Englewood Cliffs. N.J., Prentice-- Hall, Inc., 1952.
- ASCHNER, M.J. y BISH, Ch. E.- "Productive Thinking in Education". - The National Education Asociation. Washington D.C., --- 1965.
- ASTIN, A.W.- "An empirical characterization of higher educational - institutions". Journal of Educational Psychology 53, -- 1962, pp. 224-235.
- ATKINSON, C. y E.T. MALESKA.- "The Story of Education". Chilton --- Books. Philadelphia, 1962.
- AUGUSTINE, F.- "Creative activities: cognitive development materials for teachers of special classes". Stanwix House. Pits-- burgh, 1970.
- AUNER ZIV, J.M.D.- "Psicopedagogía Experimental". Cincel. Madrid, - 1979.
- AYMERICH, C. y M.- "Expresión y arte en la Escuela". Teide. Barcelo na, 1971.
- BARBE, W.B.- "Psychology and Education of the Gifted". Appleton-Cen tury-Crofts. Inc., New York, 1965.
- BARKAN, M.A.- "Foundation for Art Education". The Ronald Press Co., New York, 1955.

- BARNES, H.E.- "An Existentialist Ethics". Alfred A. Knopf, Inc., -- New York, 1967.
- BARTLETT, F.- "Thinking: An Experimental and Social Study". Basic - Books, New York, 1958.
- BASTIN, G.- "Los tests sociométricos". Kapelusz. Buenos Aires.
- BEECHHOLD, H.F.- "The creative classroom; teaching without text----- books". Scribner, New York, 1971.
- BENNIS, W.G.K.D. BENNE y R. CHIN.- "The planning of Change". Holt - Rinehart and Winston. New York, 1961.
- BERGE, A.- "La libertad en la educación". Kapelusz. Buenos Aires..
- BERMAN, L.M.- "New Priorities in the Curriculum". Charles E. Merrill Publishing Co., Columbia, Ohio, 1968.
- BETTELHEIM, Ch.- "Problemas teóricos y prácticos de la planificación--- ción". Tecnos. Madrid, 1965.
- BIJOU, S. y BAER, D.M.- "Psicología del desarrollo infantil". Trillas. Méjico, 1971.
- BISQUERTS, S.- "Las artes plásticas en la Escuela". INCIE. Madrid, / 1977.
- BLOOD, B. y otros.- "Taxonomía de los objetivos de la educación". - Marfil. Alcoy, 1971.
- BOIS, S.- "The Art of Awareness". William C. Brown Co. Publishers. / Dubuque, Iowa, 1966.
- BOVET, M.- "Piaget's theory of cognitive development, sociocultural differences, and mental retardation". Social-cultural - aspects of mental retardation. H.C. Haywood. New York, / 1970.
- BROWN, J.W., LEWIS, R.B. and HARCLEROD, F.F.- "Audiovisual Instruction: Materials and Methods". McGraw-Hill Book Co., (Revised), 1964.
- BROWN, J.W. and THORNTON, J.W.- "New Media in Higher Education".. National Education Association. 1963.
- BRUNELLE.- "Qué es la no directividad?". Narcea. Madrid.
- BRUNER, J.S., GOODNOW, J.J. y AUSTIN, G.A.- "A Study of Thinking". / John Wiley & Sons, Inc., New York, 1956.
- BRUNER, J.S., GREENFIELD, P.M. y OLIVER, R.R.- "Studies in Cognitive Growth". John Wiley & Sons, Inc., New York, 1966..
- BRUNER, J.S. y KRECH, D.- "Perception and personality". Durham N.J.C. 1950.
- CALBE, R.- "Audio-visual Handbook". University of London Press. London, 1965.
- CALIGOR, L.- "Nueva interpretación psicológica de dibujos de la figura humana". Kapelusz. Buenos Aires, 1960.

- CAMPBELL, D.T.- "The indirect assessment of social attitudes". *Psychological Bulletin*, 1950, nº 47, pp. 15-38.
- CARMAICHAEL, L.- "Manual de psicología infantil". Ateneo. Barcelona, 1969.
- CATELL, R.B.- "El análisis científico de la personalidad". Fontanella. Barcelona, 1972.
- CIORAN, E.M.- "Adiós a la filosofía y otros textos". Alianza Editorial. Madrid, 1980.
- COLEMAN, J.S.- "The adolescent Society". The Free Press, New York, 1961.
- COLLIN, G.- "Selección de tests al servicio de la psicología infantil". Kapelusz. Buenos Aires.
- COMBS, A. W.- "Perceiving Behaving Becoming". National Education - Association. Washington, D.C., 1962.
- CONRAD, G.- "The Process of Art Education in the Elementary School". Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1964.
- COOMBS, Ch.- "A theory of data". Wiley. New York, 1964.
- COPPEN, H.- "Utilización didáctica de los medios audiovisuales". - Anaya. Madrid, 1978.
- COURTIS, S.A.- "How to Shift from Teaching to Serving". *Forward Look in Education*, 1964, vol. I, nº 5.
- COUTURIER, M.A.- "Se garder libre". París, 1962.
- CREMIN, L.A.- "The Transformation of the School: Progressivism in American Education". Alfred A. Knopf. New York, 1961.
- DALE, E.- "audio-Visual Methods in Teaching". Holt Rinehart and - Winston, 1962.
- DANES, R.M.- "Fundamentos y técnicas de medición de actitudes". Lima. México, 1975.
- DARRON, F. y ALLEN, R.- "Actividades para el aprendizaje creador". Paidós. Buenos Aires, 1965.
- DAWES, R.M.- "Fundamentos y Técnicas de Medición de Actitudes". Lima. México, 1975.
- D'ELIA, E.B.- "Club de expresión". Kapelusz. Buenos Aires.
- DEWEY, J.- "Art as Experience". Capricorn Books, New York, 1958.
- D'HAINAUT, L.- "Technologie de l'enseignement et programmation didactique". *Enseignement Programmé*, nº 8, París, 1969.
- DOBBELAERE, G.- "Pedagogía de la expresión". Nova Terra. Barcelona 1962.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.C. y MUGNY, G.- "Psicología social experimental". Hispano Europea. Barcelona, 1980.
- DOLL, R.C. y ROBERT, S.F.- "Children under Pressure". Charles E. - Merrill Publishing Co., Columbia, Ohio, 1966.

- DONOVAN, F.R.- "Education stricte ou education liberale". Robertt -- Laffont. Paris, 1970.
- DOTTRENS, R.- "Cómo mejorar los programas escolares, de acuerdo con la pedagogía experimental", Kapelusz. Buenos Aires.
- "Hay que cambiar de educación". Kapelusz. Buenos Aires/ 1946.
- "La crisis de la educación: sus problemas". Ateneo. Buenos Aires, 1976.
- DREWS, E.- "Learning together; how to foster creativity, selffulfillment, and social awareness in today's students and teachers". Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, -- 1972.
- EISNER, E." y ECKER, D.W.- "Readings in Art Education". Waltham -- Mass.: Blaisdell Publishing Co., 1966.
- EKVALL, G.- "A study of two creativity tests". PA-Council. Estocolmo, 1972.
- EL-BASSIOUNY, M.Y.- "Experiments in Art Education". Dar Al-Ma'anref. Cairo, 1964.
- ELIADE, B.- "La escuela abierta". Fontanella. Barcelona, 1975.
- ENGELMAYER, O.- "Psicología evolutiva de la infancia y de la adolescencia". Kapelusz. Buenos Aires, 1970.
- ERIKSON, C.H.- "Fundamentals of Teaching With Audio-Visual Technology". Collier. McMillan, 1965.
- EXINER, J.- "Teaching creative movement". Plays, Inc., Boston, 1975.
- FARNHAM-DIGGORY, S.- "Information processing in children". New York, 1972.
- FAUQUET, M. y STRASFOGEL, S.- "L'audio-visuel au service de la formation des enseignants. Le circuit fermé de télévision". Delagrave, Paris, 1972.
- FERNANDEZ HUERTA, J.- "Los programas escolares y el desarrollo de la creatividad". S.E.M., Madrid, 1967.
- FLANDERS, N.A.- "Análisis de la interacción didáctica". Anaya. Salamanca, 1977.
- FLANDERS, N.A., ANDERSON, J.P. y AMIDON, E.J.- "Measuring dependence proneness in the classroom". Bureau of Educational Research, University of Minnesota. Minneapolis, 1960.
- FORD, L.- "Using problem solving in teaching training". Tennessee, -- Nashville, Broadman, 1971.
- FOSTER, J.M.- "Creativity and the teacher". McMillan. London, 1971.
- "Discovery learning in the primary school". London & -- Boston: Routledge & Kegan Paul, 1972.
- FREINET, C.- "Los métodos naturales. El aprendizaje del dibujo".. -- Fontanella. Barcelona, 1970.

- FREIRE, P.- "La educación como práctica de la libertad". Siglo XXI. Buenos Aires, 1973.
- FRIEDENBERG, E.Z.- "The Vanishing Adolescent". Dell Publishing Co., Inc., New York, 1962.
- FRY, E.- "Teaching machines and programmed instruction". McGraw-Hill, New York, 1963.
- GAGE, N.- "Handbook of research on teaching". Rand McNally. Chicago, 1963.
- GALIFRET-GRANJON, N.- "Contribution à l'étude du symbolisme chez l'enfant". La Psychiatrie de l'enfant. vol, XIII, Fasc. 1, 1970, pp. 129-209.
- GARCIA GARCIA, F.- "Creatividad e Imagen en los niños". Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid, 1981.
- GARNER, W.R.- "Uncertainty and structure as psychological concepts" Siley. New York, 1962.
- GESSEL, A. y ILL, F.- "El adolescente de 10 a 16 años". Paidós. Buenos Aires, 1972.
- GIMENO SACRISTAN, J.- "Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar". Servicio de publicaciones del MEC. Madrid, 1976.
- GOETZEL, V. y MILDRED, G.G.- "Crades of Eminence". Little Brown. -- Boston, 1962.
- GOMBRICH, E.H.- "Meditaciones sobre un caballo de juguete". Seix Barral. Barcelona, 1971.
- GONZALEZ LLACA.- "Alternativas del ocio". F.C.E., México.
- GOODENOUGH, F.L.- "Mental Testing: Its History, Principles and Applications". Holt, Rinehart and Winston. New York, 1949.
- "Test de inteligencia infantil por medio del dibujo de la figura humana". Paidós. Buenos Aires.
- GOODMAN, P.- "Compulsory Mis-Education and the Community of Schools". Random House, Inc. (Vintage Books). New York, -- 1966.
- GOTKIN, L.G. y N. MASSA.- "Programmed Instruction and the Academically Gifted: The Effects of Creativity and Teacher Behavior on Programmed Instruction with Young Learners"./ Center for Programmed Instruction, Inc., New York, 1963.
- GOULET, R.R.- "Educational Change: The Reality and the Promise". Citation Press. New York, 1968.
- GRANT HENNINGS, D.- "El dominio de la comunicación educativa". Anaya 2. Madrid, 1978.
- GRATIOT.- "Tratado de psicología del niño: los modos de expresión". Morata. Madrid, 1977.
- GRECO, P.- "Apprentissage et structures intellectuelles". Traité de psychologie expérimentale, vol. VII, P.U.F., 1963.



# 1.464

- GREENE, M.- "Existential Encounters for Teachers". Randon House Inc. New York, 1967.
- GUETZKOW, H.- "Simulation in international relations". Englewood Cliffs New Jersey, Prentice-Hall, 1963.
- GUTTON, Ph.- "Le Rôle du Dessin dans l'Appréciation Clinique du Développement Psychomoteur de l'Enfant". Laboratoire de Psychologie Clinique de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Paris, 1965.
- HALL, E.T.- "Más allá de la cultura". Gustavo Gili. Barcelona, 1978.
- HATWELL, Y.- "A propos des notions d'assimilation et d'accommodation dans les processus cognitifs". Psychologie et Epistémologie génétique. Dunod, 1966.
- HEBB, D.O.- "The organization of behavior". New York, 1949.
- HENNINGS, D.G.- "El dominio de la comunicación educativa". Anaya. - Madrid, 1978.
- HERBERT, R.- "La educación por el arte". Paidós. Buenos Aires.
- HOLLAND, J.L.- "Creative and academic performance among talented adolescents". Journal of Educational Psychology, 1965, 52, pp. 136-147.
- HORNEMANN, J. et LOMGEOT, F.- "La validité prédictive des tests d'opérations formelles". L'orientation scolaire et professionnelle, 1973, n° 3.
- HOVLAND, C.I., JARVEY, O.J. y SHERIF, M.- "Los efectos de contraste y asimilación en las reacciones ante una comunicación y los cambios de actitud". Proshansky, H. y Seidenberg, B. Estudios básicos de Psicología Social. Tecnos. Madrid, 1973.
- HUBBARD, G.- "Art in the High School". Wadsworth Publishing Co., Inc Belmont, Calif., 1967.
- HUTCHINS, R.M.- "The learning Society". Frederick A. Praeger, Inc., 1968.
- INGRAM, B.K.- "The workshop approach to classroom interest centers: a teacher's handbook of learning games and activities". West Nyack, New York; Parker Pub., Co., 1975.
- INHELDER, B.- "La représentation de l'espace chez l'enfant". P.U.F. Paris, 1972.
- "Developmental Theory and Diagnostic Procedures". en Measurement and Piaget, McGraw-Hill, New York, 1971.
- JACKSON, P.W.- "Life in Classrooms". Holt, Rinehart & Winston, Inc., New York, 1968.
- JEEP, E.- "Classroom creativity". Herder. New York, 1970.
- JEFFERSON, B.- "Teaching Art to Children". Allyn and Bacon, Inc., - Boston, 1959.

- JENCKS, Ch. y RIESMAN, D.- "The Academic Revolution". Doubleday and Co., Inc., New York, 1968.
- JENKINSON, E.- "Writting as a process of discovery". Bloomington: - Indiana University, 1970.
- JONES, L.H.- "Student and Teacher Interaction During Evaluative Dialogues in Art". Cooperative Research Project N° S-050,7 Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1964.
- JUNG, C.G.- "The integration of the personality". New York, 1939.
- KATZ, D.- "The funcional approach to the study of attitudes". Public Opinion Quaterly, 1960, n° 24, pp. 163-204.
- KAUFMAN, B.- "Up the Down Staircase". Avon Books. New York, 1964.
- KAUFMAN, I.- "Art and Education in Contemporary Culture". The McMillan Co., New York, 1966.
- KEATS, J.- "Schools Without Scholars". Cambridge, Massachusetts, -- The Riverside Press, 1958.
- KELMAN, H.C.- "Acatamiento, identificación o interiorización: tres/ procesos de la modificación de actitudes". en Proshansky, H y Seidenberg, B, Estudios Básicos de Psicología - Social. Tecnos. Madrid, 1973.
- KELLOGG, R.- "The Psychology of Children's Art". CRM., Inc., New -- York, 1967.
- KIEFFER, R.- "Enseñanza Audiovisual". Troquel. Buenos Aires, 1968.
- KINDER, J.S.- "Using Audiovisual Materials in Education". American/ Book Co., 1965.
- KINGHORN, H.- "Clasroom and workshop-tested games, puzzles, and activities for the elementary school". West Nyack, New -- York: Parker Pub Co., 1975.
- KLINEBERG, O.- "Psicología Social". F.C.E., Mexico, 1963.
- KNOX, ".- "Eye of the hurricane: observations on creative educational administration". Corvallis: Oregon State U., 1973.
- KOZOL, J.- "Death at an Early Age". Boston: Houghton Mifflin Co., - 1967.
- LAFOURCADE, P.D.- "Evaluación de los aprendizajes". Cincel. Madrid, 1979.
- LAMBERT, ".- "Psicología social". Union Tipográfica Editorial Hispa no Americana. México, 1972.
- LANSING, K.M.- "Art, Artists, and Art Education". McGraw-Hill, Inc. New York, 1969.
- LARK-HOROVITZ, BETTY, LEWIS, HILDA PRESENT y LUCA, M.- "Understan-- ding Children's Art for Better Teaching". Columbus, --- Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1967.

- LAWRENCE, M.- "Studies in human behavior". Princeton, N.J., 1949.
- LEWIS, H.P.- "Child Art, The Beginings of Self-Affirmation". Berkeley, Calif.: Diablo Press, 1966.
- LONGEOT, F.- "Psychologie differentielle et théorie opératoire de l'intelligence". Dunod, 1969.
- McCASLIN, N.- "Creative dramatics in the classroom". Davic McKéay./ New York, 1972.
- McFEE, J.K.- "Preparation for Art". Wadsworth Publishing Co., Inc., San Francisco, 1961.
- MACHOVER, K.- "Personality Projection in the Drawing of the Human Figure". Springfield, III.: Charles C. Thomas, 1949.
- MADSEN, K.- "Teorías de la Motivación: un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación". Paidós. Buenos Aires, 1967.
- MAGER, R.F.- "Creación de actitudes y aprendizaje". Morova. Madrid 1973.
- MALLAS CASAS, S.- "Técnicas y recursos audiovisuales". Oikos Taau./ Barcelona, 1977.
- MANZELLA, D.- "Educationists and the Evisceration of the Visual Arts". Scranton, Pa.: International Textbook Co., 1963.
- MARGOLIS, J.- "Philosophy Looks at the Arts". Charles Scribner's Sons. New York, 1962.
- MARIN IBAÑEZ, R.- "La creatividad en la educación". Kapelusz. Buenos Aires.
- "Principios de la Edad Contemporánea". Rialp. Madrid, 1972.
- MARTINEZ, B.- "Pedagogía de la creatividad". Bruño. Madrid, 1976.
- MATTIL, E.D.- "Meaning in Crafts". Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1965.
- MAYER, F.- "American Ideas and Education". Charles E. Merrill Books Columbus, Ohio, 1964.
- METZ, Ch.- "Images et Pedagogie". en Communications, 15, 1970, pp. 162-168.
- MIALARET et al.- "Psicopedagogía de los medios audiovisuales de la enseñanza primaria". Sudamericana. Buenos Aires, 1968.
- MICHAEL, W.B.- "Teaching for Creative Endeavor". University of Indiana Press. Bloomington. Ind., 1968.
- MILGRAN, S.- "Obediencia a la autoridad". Desclee de Brouwer. Bilbao, 1980.
- MOCK, R.- "Education and the imagination". Chatto & Windus. London 1970.
- MOLES Y ROHMER, E.- "Psychologie de l'espace". Casterman. Tournai, 1972.

- MONTGOMERY, Ch.- "Art for Teachers of Children". Charles E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1968.
- MORINE, H. & G.- "Discovery: a challenge to teachers". Englewood - Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, 1973.
- MORRISH, I.- "Cambio e innovación en la enseñanza". Anaya 2. Salamanca, 1978.
- MULLER, F.- "El desarrollo psicológico del niño". Guadarrama. Madrid, 1968.
- MUNRO, Th.- "Art Education". The Liberal Arts Press. New York, --- 1956.
- MURPHY, G.- "Human Potencialities". Basic Books. New York, 1958.
- NASSEFAT, M.- "Etude quantitative sur l'evolution des opérations - intellectuelles". Delachaux et Niestlé, 1963.
- NEILL, A.S.- "Summerhill". Art Publishing Co., Inc., New York, --- 1960.
- NEWELL, A, SHAW, I.C., y SIMON, H.A.- "The Processes of Creative - Thinking". En H.E. Grueber-Terrell G., Wertheimer M. - Eds.: Contemporary Approaches to Creative Thinking. -- New York: Atherton Press, 1962.
- NEWMAN, H.H., FREEMAN, F.N., y HOLZINGER, K.J.- "Twins: A Study of Heredity and Environment". Univ. of Chicago Press, --- 1937.
- NORBIS, G.- "Didáctica y estructura de los medios audiovisuales"./ Kapelusz. Buenos Aires.
- OLERON, P.- "Les activités intellectuelles". Traité de psychologie expérimentale, vol. VII, PUF, 1963.
- OLSON, D.R.- "Cognitive development". New York, 1970.
- ORTIZ, L. y DEL RIO, P.- "Comunicación crítica". Pablo del Río Editor. Madrid, 1979.
- OSBORN, A.F.- "Creative Imagination". Charles Scribner's Sons. New York, 1963.
- PACKWOOD, M.M.- "Art Education in the Elementary School". Washington D.C.: The National Art Education Association, 1967.
- PARHUEST,- "Exploración del mundo infantil". Kapelusz. Buenos Aires.
- PASTOR, G.- "Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología Social - Sistemática". Universidad Pontificia. Salamanca, 1978.
- PAVLOSKY, E, MARTINEZ, C, y MOCCIO, F.- "Psicodrama psicoanalítico en grupos". Fundamentos. Madrid, 1979.
- PERRON-BORELLI, M, et PERRON, R.- "L'examen psychologique de l'enfant". PUF, 1970.
- PETTERSON, H, y GERRIG, R.- "La pintura en el aula". Kapelusz. Buenos Aires.

- PIAGET, J.- "La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación". F.C.E., México, --- 1966.
- "Judgement and Reasoning in the Child". Paterson, N.J. Littlefield, Adams and Co., 1959.
  - "The Child's Conception of the World". Paterson, N.J.: Littlefield Adams and Co., 1960.
- PIAGET, J, APOSTEL, L, y MANDELBROT, B.- "Logique et Equilibre".. - Etudes d'épistémologie génétique, vol. II, P.U.F., --- 1957.
- PIAGET, J. y INHELDER, B.- "La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant". P.U.F., Paris, 1951.
- "La genèse des structures logiques élémentaires". Deela chaux et Niestlé, 1959.
  - "Les images mentales. Les opérations intellectuelles./ Traité de Psychologie Expérimentale". P.U.F., 1963.
- PIAGET, J, JONCKHEERE, A, y MANDELBROT, B.- "La lecture de l'expérience". Etudes d'épistémologie génétique, vol. V, --- 1958.
- PIERNI, M.P.F.- "Creative dramatics, guide for educators". Herder/ and Herder, New York, 1971.
- PINILLOS, J.L.- "Principios de Psicología". Alianza Editorial. Madrid, 1979.
- PORCHER, L.- "La fotografía y sus usos pedagógicos". Kapelusz. Buenos Aires, 1977.
- PORCHER, L, BLOT, B y otros.- "L'Ecole et les techniques sonores". Armand.
- POSTMAN, Y. y WEINGARTNER, C.- "La enseñanza como actividad crítica". Fontanella. Barcelona, 1976.
- POWELL, J.- "El educador y la creatividad del niño". R.C. de la -- Educación. Madrid, 1973. (octubre-diciembre).
- PROGRAMAS RENOVADOS DE LA E.G.B.- "Vida Escolar". nº 206, 1980 yy - nº 213-1981. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- REY, A.- "Connaissance de l'individu par les test". Dessart, 19663.
- RICE, J.P. and BANKS, G.- "Opinions of Gifted student Regarding secondary School Programs, Exceptional Children". december, 1967.
- RICE, J.P., THOMAS, Ch. C.- "The Gifted Developing Total Talent".. - Springfield, Illinois, 1970.
- RITSON, J.- "Creative teaching of art in the elementary school".. - Boston: Allyn & Bacon, 1975.
- ROBERT, A.- "Educational innovation". Boston: Allyn & Bacon, 19775.

- RODRIGUEZ DIEGUEZ, M.L.- "La comunicación. Desarrollo de la capacidad expresiva y comprensiva. La comunidad educativa"./ En Reforma Cualitativa de la Educación.- C.S. de Investigaciones Científicas. Madrid, 1973. pp. 157-169.
- "Las funciones de la imagen en la enseñanza. Semántica y didáctica". Gustavo Gili. Barcelona, 1977.
- ROE, A.- "The Psychology of Occupations". John Wiley. New York, -- 1956.
- ROGERS, C.R.- "To facilitate learning". En M. Provus (comp): Innovations for time to teach. Washington, D.C. National - Education Association, 1966. pp. 4-19.
- "Libertad y creatividad en la educación". Paidós. Buenos Aires, 1978.
- "The facilitation of significant learning". En L. Siegel (comp.): Contemporary theories of instruction. --- Chandler Publishing Co , 1967.
- ROKEACH, M.- "Naturaleza de las actitudes". En Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, - 1974.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L.- "Pygmalion in the Classroom". New York Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1968.
- ROTGER AMENGUAL, B.- "El proceso programador en la escuela". Escue la Española. Madrid, 1979.
- SANDSTROM, C.I.- "Psicología del niño y del adolescente". Morata./ Madrid, 1968.
- SARNOFF, I, KATZ, D, y McCLINTOCK, Ch.- "Cambio de actitudes. Procedimientos y motivaciones. Pauta". En Proshansky, H./ y Seindenberg, B.: Estudios básicos de Psicología social. Tecnos. Madrid, 1973, pp. 154-163.
- SARTON, A.- "La inteligencia eficaz". Mensajero. Bilbao, 1972.
- SCOTT, W.A.- "Attitude measurement". En The Handbook of Social Psychology. vol. 2. Reading.- Massachusetts, 1968.
- SCHMID-KITSIKIS, E.- "L'examen des opérations de l'intelligence"./ Delachaux et Niestlé, 1969.
- SCHWAB, J.J.- "Inquiry, the science teacher and the educator". --- School Review, 1960. pp. 176-195. nº 68.
- SHAW, M.E, and WRIGHT, J.M.- "Scales for the measurement of attitudes". McGraw-Hill. New York, 1967.
- SHERIF, C.W, SHERIF, M, and NEBERGALL, R.E.- "Attitude and attitude change: The social judgment-involvement approach"./ W.B. Saunders. Filadelfia, 1965.
- SHULMAN, L.S, y KEISLAR, E.R.- "Aprendizaje por descubrimiento". - Trillas. México, 1974.

- SIEGEL, A.E. y SIEGEL, S.- "Cambios de referencia, grupos de pertenencia y cambio de las actitudes". En Proshansky y Seidenberg, B.- Estudios básicos de Psicología Social./ Tecnos. Madrid, 1973. pp. 289-291.
- SKINNER, B.F.- "Tecnología de la Enseñanza". Labor, S.A., Barcelona 1970.
- SMITH, A.G.- "Comunicación y cultura". Nueva Visión. Buenos Aires, 1972.
- SMITH, M.B.- "Cambio de actitudes". En Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Aguilar. Madrid, 1974, Tomo I pp. 22-29.
- SNOW, Ch. P.- "The Two Cultures and the Scientific Revolution". New York: Cambridge University Press, 1961.
- SOLOMON, I.N.- "Reducing tensions in a test-tube world". War Peace/ Report, julio de 1963, 3 (7). pp. 10-12.
- STEINBERG, J. et al.- "Isidoro. De cómo una historieta enseña a su gente a pensar". En Lenguaje, 1, 1978.
- STERN, E.- "Test proyectivos de invención y de complemento de relectos". Paidós. Buenos Aires.
- STOLURROW, L.M.- "Social Impact of Programmed Instruction: Aptitudes und Abilities Revisited". (Papel presented at the American Psychological Association Annual Convention). Stt. - Louis, Mo., 2 septiembre, 1962.
- STONE, L.J. y CHURCH, J.- "Childhood and Adolescence". Random House Inc., New York, 1968.
- STROM, R. & TORRANCE, E.P.- "Education for affective achievement"./ Rad McNally. Chicago, 1973.
- SULLIVAN, H.S.- "Interpersonal Theory of Psychiatry". W.W. Norton. New York, 1953.
- SUMMERFIELD, J. and JUDY, S.- "Synaesthetic Education". Syracuse -- University. New York, 1971.
- SUMMERS, G.F.- "Medición de actitudes". Trillas. México, 1976.
- TARPY, M.R.- "Principios básicos de aprendizaje". Debate. Madrid, 1977.
- THOMPSON, J.J.- "Beyond Words: Non verbal communication in the classroom". Citaton Press. New York, 1973.
- THORNDIKE, E.L.- "Intelligence and its uses". Haper's Mag., 1920). - pp. 227-235.
- TITONE, R.- "Metodología didáctica". Rialp, S.A., Madrid, 1968.
- TORRANCE, E.P.- "Encouraging creativity in the classroom". Dubuque Iowa: W.C. Brown, Co., 1970.
- "Educación y capacidad creativa". Marova. Madrid, 1977.
- TORRANCE, E.P. & J.P.- "Is creativity teachable?". Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa, 1973.

- TORRANCE, E.P. & MYERS, R.E.- "Creative learning and teaching". New York: Dodd, Mead, 1970.
- "La enseñanza creativa". Santilla. Madrid, 1976.
- TORRANCE, E.P.- "Can we teach children to think creatively?". Journal of creative Behavior, 6 (1972). pp. 114-143.
- UNESCO.-"The Teaching Film in Primary Education". UNESCO, 1963.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION A DISTANCIA.- "Programas de especialización del profesorado de E.G.B. - Expresión Plástica". I, II, III, IV.- M.E.C., Madrid, 1976.
- USANDEHLIN, C.- "Creative Teaching". Crambury, N. Jersey, A.S. Barnes, 1971.
- VAN TILL, W.- "Is Progressive Education Obsolete?". En P. Woodring/ y J. Scanlon (Eds). American Education Today. New York/ McGraw-Hill Book Co., 1963.
- VAZQUEZ GOMEZ, G.- "El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa". Universidad de Navarra, S.A./ (EUNSA), Pamplona, 1975.
- WEDEMEYER, A.- "Creative ideas for teaching exceptional children"./ Denver: Lov Pub., Co., 1975.
- WEITZ, S.- "Non verbal Communication: Readings with commentary". Oxford University Press. New York, 1974.
- WILSON, J.A.R. y otros.- "Fundamentos psicológicos del aprendizaje/ y la enseñanza". Anaya 2. Madrid, 1978.
- WILLIAMS, F.E.- "Classroom ideas for encouraging thinking and feeling" Buffalo Inc., New York, 1970.
- WINNICOTT, D.W.- "Realidad y juego". GEDISA. Barcelona, 1979
- WODTKE, K.H. y WALLEN, N.E.- "The Effects of Teacher Control in the Classroom on Pupils' Creativity-Test Gains". American - Educational Research Journal, vol. 2, nº 2, 1965.
- WOLLSCHLAGER, G.- "Creatividad, sociedad y educación". Promoción -- cultural. Barcelona, 1976.



VARIOS Y METODOS

- ADAMS, S.G.- "Medicina y evaluación en educación". Herder. Barcelona, 1970.
- ADKINS, D.- "Statistics". Charles E. Merrill. Columbus. Ohio, 1964.
- ALEXANDER, C.- "Métodos de investigación". Union Panamericana. Washington, 1962.
- BINDER, A.- "The choice of an error term in analysis of variance: --  
dressing". Psychometrika, 20 (1955), pp. 29-50.
- COHEN, M. R. y NAGEL, E.- "An introduction to logic and scientific/  
method". New York, 1934. (Ed. cast.: Introducción a la -  
lógica y al método científico, Buenos Aires, 1968).
- CRONBACH, L.J.- "Fundamentos de exploración psicológica". Bibliote-  
ca Nueva. Madrid, 1970.
- DOWNIE, N.M.- "Fundamentals of Measurement". Oxford University Press  
New York, 1967.
- DOWNIE, N.M. y HEATH, R.W.- "Métodos estadísticos aplicados". Harla  
S.A. De C.V., México, 1973.
- EBEL, R.L.- "Procedures for the analysis of classroom tests". En: --  
Educational and Psychological Measurement, XIV, 1954, --
- EDWARDS, A.L.- "Experimental Design in Psychological Research". (Ri-  
nehart. New York, ed. rev., 1960.
- FORTEZA, J.A.- "Algunos problemas referentes a la medida de la co-  
regitud". Revista de Psicología General y Aplicada. vol.  
XXIX, nº 131, 1974. pp. 1033-1055.
- GARRET, H.E.- "Estadística en psicología y educación". Paidós. Bue-  
nos Aires, 1974.
- GENE Y GLASS and JULIAN C. STANLEY.- "Métodos estadísticos aplica-  
dos a las ciencias sociales". P.H.I., Buenos Aires, 1979.
- GUILFORD, J.P.- "Fundamental Statistics in Psychology and Education"  
McGraw-Hill. New York, 1956.  
-- "Psychometric Methods". McGraw-Hill, New York, ed. rev.,  
1984.
- HAUS, W.L.+ "Statistics for psychologists". Holt Rinehart and Wirs-  
ten. New York, 1966.
- HERBERT, A.D.- "Métodos de ordenación por rangos". En Enciclopedia/  
Internacional de las Ciencias Sociales. Opus Cit. Tomo  
4, pp. 455-458.
- HOPE, K.- "Métodos de análisis multivariado". Instituto de Estudios  
políticos. Madrid, 1972.

- KENDALL, M.G.- "Rank Correlation Methods". Griffin. Londres, 1948.
- KERLINGER, F.N.- "Investigación del comportamiento: técnicas y metodología". Interamericana. Madrid, 1975.
- LASSO DE LA VEGA, J.- "El trabajo intelectual". Paraninfo. Madrid, 1975.
- "Como se hace una tesis doctoral". Paraninfo. Madrid.
- McNEMAR, Q.- "Psychological statistics". Wiley. New York, 1962.
- MAGNUSSON, D.- "Test Theory". Reading, Mass. Addison-Wesley, 1967.
- MARTIN SERRANO, M.- "Métodos actuales de investigación social". -- Akal. Madrid.
- MASWELL, A.E.- "Aspectos estadísticos del análisis factorial". En/ Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. -- Aguilar. Madrid, 1974. Tomo I, pp. 290-294.
- MUCCHIELLI, R.- "El cuestionario en la encuesta psicosocial". Ibérico Europea de Ed. S.A., Madrid, 1974.
- NOLL, U.H.- "Introduction to educational measurement". Houghton Mifflin Co. Boston, 1965.
- NUNNALLY, J.C.- "Introducción a la medición psicológica". Paidós./ Buenos Aires, 1973.
- NUTTIN, J.- "Introducción a la Psicología Social". Planeta. Barcelona, 1975. pp. 17-74.
- ROGER RIVIERE, J.- "Metodología de la documentación científica". -- C.E. de Cajas de Ahorros. Madrid, 1975.
- ROUSSEAU, R.- "La statistique descriptive et ses applications en - education et en psychologie". Presses de l'Université Laval Quebec, 1971.
- RUSSELL, B.- "La perspectiva científica". Ariel, S.A., Esplugas de Llobregat (Barcelona), 1971.
- SCHEFFE, H.- "A Method of Judging All Contrasts in the Analysis of Variance". Biométrica, 40, pp. 87-104, 1953.
- SCHRAMM, W.- "Mass Communication". Univ. Illinois Press. Urbana -- 1949.
- "Proceso y efectos de la comunicación colectiva". CIESPAL. Quito, 1964.
- "Introducción a la investigación de la comunicación humana". CIESPAL. Quito, 1967.
- "Introducción a la investigación de la comunicación colectiva". CIESPAL, Quito, 1967.
- "Las ciencias de la comunicación en USA (es la reedición de la obra anterior) CIESPAL. Quito, 1972.
- SCHRAMM, W. y RIVERS.- "Responsabilidad y comunicación de masas"./ Troquel. Buenos Aires, 1973.

- SCHRODER, H.M. et alteri.- "Educación para la libertad". Narcea. Madrid, 1976.
- SELVIN, H.C.- "Métodos de análisis de encuestas". En Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales". Aguilar. Madrid 1974. pp. 236-242.
- SHERWOOD, H.C.- "La entrevista". A.T.E., Barcelona, 1976.
- SUMMERS, G.F.- "Medición de actitudes". Trillas. México, 1976.
- SUPPE, F.- "La estructura de las teorías científicas". Ed. Nacional Madrid, 1979.
- SZEKELY.- "Los tests". Kapelusz. Buenos Aires. Vol. 3.
- TOESCA, V.- "La sociometría en la educación básica". Educadores. Madrid, sept. 1974. Ed. Narcea.
- VAN DALEN, D.B.- "Manual de técnica de investigación educacional"/ Paidós. Buenos Aires.
- YAMAMOTO, K.- "Effects of restriction of range and test unreliability on correlation between measures of intelligence and creative thinking". British Journal of Educational Psychology, 1965.
- ZAZZO, R., GALIFRET-GRANJON, N., MATHON, T., SANTUCCI, H., STAMBAK, M.- "Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant". Delachaux et Niestlé, 1958.
- ZAZZO, R., GILLY, M. et VERBA-RAD, M.- "Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence". Bourrellier, 1967.
- "Teoría de los Tests". Apuntes mimeografiados. Facultad de Psicología. Universidad de Sonoma. Madrid.